

Lindis Haugan

**Bare du gjør ditt beste,
så er det bra nok.
Men, hva betyr det egentlig?**

Samtaler mellom en lærer og seks ungdommer om mestring, forventninger og utfordringer. En kvalitativ studie med 14-15 åringer i en liten distriktskommune.

Lindis Haugan

**Bare du gjør ditt beste,
så er det bra nok.
Men, hva betyr det egentlig?**

Samtaler mellom en lærer og seks ungdommer om mestring, forventninger og utfordringer. En kvalitativ studie med 14-15 åringer i en distriktskommune.

Masteroppgave i Barn og unges psykiske helse
Veileder: Anne Mari Sund
Medveileder: Maja Sandmo Grip
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for psykisk helse



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Bakgrunn: Det antas at 15-20% av barn og unge i Norge, opplever psykiske vansker i løpet av oppveksten. Forskning tyder på at lekser, kroppspress og sosiale media skaper størst utfordringer for ungdom. Hensikten med denne studien er å få et innblikk i hvordan ungdom på ei lita landsbygd opplever hverdagen sin, for å forstå noen av prosessene som skaper mestring og utfordringer. Problemstillinga er «*Hvordan opplever ungdom i alderen 14-15 år mestring, forventninger og utfordringer i hverdagen på landsbygda?*»

Metode: Kvalitativ forskningsmetode er valgt på bakgrunn av problemstillinga og metode er Constructing Grounded Theory (CGT) utviklet av Kathy Charmaz (2014). Metoden er brukt gjennom hele forskningsprosessen fra valg av metode og semistrukturert intervju til drøfting av kjernekategoriene. Studiens informanter er tre gutter og tre jenter.

Funn: Funnene nedfelles i seks kjerne kategorier som er:

1. Informantene trives og velger utdanning etter muligheter på arbeidsmarkedet i bygda
2. Det er stor variasjon i hvordan utfordringer og mestring oppleves og mestres
3. Uttrykket «*bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» skaper usikkerhet
4. Eget forventningspress til lekser stresser mest i hverdagen
5. Fritidsaktiviteter oppleves som viktigere enn skole og prioriteres
6. Det er diskrepans mellom opplevelsen av forventningspress og mestring i skolearbeid og trening

Diskusjon: Funnene drøftes i lys av utviklingspsykologi, motivasjonsteori, forventningsteori og sosialøkologisk teori. I tillegg drøftes utdanningspolitikk og sosiodemografiske forhold.

Konklusjon: Ungdommene forteller at de opplever lite forventningspress fra foreldrene, men har et høyt forventningspress til seg selv i skolearbeidet. De opplever lekser som mest stressende i hverdagen. De uttrykker at fritidsaktiviteter skaper mestringsfølelse og glede, noe som oppleves viktigere enn skole og blir derfor prioritert. Uttrykket «*bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» virker å skape usikkerhet og utfordringer.

Nøkkelord: psykisk helse, ungdom, skole, fritid, mestring, forventninger, utfordringer

ABSTRACT

Background: It is estimated that 15-20% of children and youths in Norway, experience mental health difficulties when growing up. Research suggests that homework, body pressure and social media lead to create most of the pressure in a daily basis. The aim of this study is to explore how young people in a small municipality experience their daily life, to understand some of the processes that create success and challenges. My research question is “*How do young people, age 14-15, experience mastery, expectations and challenges in everyday life in a small municipality?*”

Method: Qualitative research method is chosen on the basis of the research question and the method Constructing Grounded Theory (CTG) developed by Kathy Charmaz. The method is applied during the whole research process, from the choice of method and semi-structured interview to discussing the core categories. The informants in the study are three boys and three girls.

Findings: The findings are incorporated in six core categories which are:

1. The informants are thriving and choose their education based on possibilities for work in the countryside.
2. Extensive variations occurred in how the challenges and success are perceived.
3. The expression: “As long as you do your best, it’s good enough” creates uncertainty.
4. Their own expectations to succeed with their homework is what creates most of the stress on a daily basis.
5. Leisure activities are looked upon as more important than school and are prioritized.
6. There is a discrepancy between the feeling of pressure and the feeling of succeeding in school work and training.

Discussion: The findings are discussed on the basis of development psychology, motivation psychology, expectation theory and social-ecological theory. Educational policy and social-demographic conditions will also be discussed.

Conclusion: The young people report that they don’t face a lot of pressure from their parents, but they put a lot of pressure on themselves when it comes to schoolwork. They look at schoolwork as the most distressing part of their daily lives. They explain that leisure activities create a feeling of success, and they experience these activities to be more important than school and are therefore prioritized. The expression: “As long as you do your best, it’s good enough” causes great challenges for some.

Keywords: mental health, adolescent, school, leisure, mastery, expectation, challenges

INNHOOLD

1.0 INNLEDNING.....	1-8
1.1 Psykisk helse	1
1.2 Kunnskapsgrunnlag og forskning	3
1.3 Skolens rolle	5
1.4 Erfaringsbakgrunn og tema	6
1.5 Formål og problemstilling.....	7
2.0 TEORI.....	9-19
2.1 Å være ung og under utvikling.....	9
2.1.1 Ungdomstid og ungdomspsykologi.....	9
2.1.2 Fysisk og kognitiv utvikling.....	11
2.1.3 Relasjon til foreldre og venner.....	13
2.2 Læring og motivasjon.....	14
2.2.1 Motivasjon.....	15
2.2.2 Forventninger.....	16
2.2.3 Mestring.....	17
3.0 METODE.....	20-31
3.1 Valg av metode og vitenskapsfilosofisk bakgrunn	20
3.1.1 Constructing Grounded Theory.....	20
3.2 Forskningsdesign	22
3.2.1 Demografi og utvalg	23
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	24
3.2.3 Intervjuguide og analyseprosess	25
3.3 Studiens kvalitet	29
3.3.1 Gyldighet	29
3.3.2 Pålitelighet	29
3.3.3 Generaliserbarhet og nøyaktighet.....	30
3.3.4 Originalitet.....	30
3.4 Etske betraktninger	30
3.4.1 Praksisnær forskning og dobbeltrollen som forsker og pedagog	32
4.0 FORSKNINGSFUNN.....	33-41
4.1 Informantene trives og velger utdanning etter muligheter i arbeidsmarkedet på bygda	33
4.2 Stor variasjon i hvordan utfordringer oppleves og mestres.....	34
4.2.1 Mestring.....	34
4.2.2 Utfordringer.....	35
4.2.3 Forventningspress.....	35
4.2.4 Mestringsstrategier.....	36

4.3 Utrykket «bare du gjør ditt beste, så er det bra nok» skaper usikkerhet	38
4.4 Lekser stresser og overlates i stor grad til ungdommene selv.....	38
4.5 Fritidsaktiviteter oppleves som viktigere enn skole og prioriteres	40
4.6 Diskrepans mellom opplevelsen av forventningspress og mestring i skolearbeid og trening	40
5.0 DISKUSJON.....	42-58
5.1 Trivsel og ambisjoner for utdanning	42
5.1.1 Utdanning og framtidutsikter	42
5.1.2 Ungdomsutvikling og betydning for yrkesvalg.....	43
5.2 Bare du gjør ditt beste, så er det bra nok.....	44
5.2.1 Ungdomsutvikling og betydning for opplevelse av uttrykket.....	45
5.2.2 Stress og kjønnsforskjeller.....	46
5.2.3 Læreplanen L97 og betydning for foreldregenerasjonens holdninger.....	47
5.3 Lekser stresser, mens press i fritidsaktiviteter skaper mestring	49
5.3.1 Lekser skaper stress.....	50
5.3.2 Læringsstrategier og struktur.....	50
5.3.3 Fritidsaktiviteter prioriteres før skole.....	51
5.3.4 Skolens rolle i kommunen.....	52
5.3.5 Foreldrenes engasjement og betydning.....	53
5.4 Drøfting av metode.....	55
6.0 AVSLUTNING MED IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	59-61
LITTERATURLISTE.....	62

VEDLEGG

Vedlegg A - Svar fra NSD

Vedlegg B - Informasjonsskriv med samtykkeskjema, skoleleder

Vedlegg C - Informasjonsskriv med samtykkeskjema, foresatte

Vedlegg D - Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elever

Vedlegg E - Intervjuguid

1.0 INNLEDNING

Gjennom en lang karriere innenfor norsk skoleverk, både som lærer og spesialpedagog, mener jeg å ha observert en markant endring i utfordringsbildet blant ungdom. De tar ofte kontakt med oss voksne på skolen, for å få hjelp til å håndtere andre områder av livet enn før.

Tidligere var de opptatt av skolefaglige utfordringer og foreldrekonflikter, mens det nå ser ut som flere har behov for å få hjelp til å håndtere hverdagen. Samtalene har dreid mot tema som vennskap, konfliktløsning, utfordringer heime og om egen psykiske helse. Det kan se ut som flere unge savner voksne som er til stede i hverdagen, som de kan prate med om løst og fast. Voksne på skolen er tilgjengelige hver dag og står til rådighet om de får behov for å drøfte tanker om sin livsverden. Jeg undrer på om endringene jeg synes å se, skyldes endringer i ungdomsgruppen, i holdninger og verdier i familien, i skolekulturen eller i samfunnet de vokser opp i. Kanskje har også min egen oppmerksomhet på ungdom påvirket mitt fokus og engasjement. Det kan også være at jeg har blitt mer tilgjengelig som samtalepartner for dem. Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg ønsker å få et innblikk i hvordan ungdom, egentlig, har det.

1.1 Psykisk helse

Helse består både av fysisk og psykisk helse. Disse to inngår i hverandre og må ses på som to integrerte komponenter, som skaper en helhet for menneskets helse. World Health Organization [WHO], (2018) definerer og innlemmer psykisk helse slik: *"Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity."* Psykisk helse er grunnleggende for vår individuelle og kollektive evne til å tenke og samhandle med andre mennesker.

God psykiske helse har stor betydning for hvert enkelt individ, familien og samfunnet. Nobelprisvinner James Heckman (2000) hevder at jo tidligere barn får hjelp, jo større økonomiske besparelser blir det for samfunnet. Han fokuserer på viktigheten av å investere i sårbare barn, allerede fra starten av livet, og skolen er en viktig arena både for å fange opp og iverksette tiltak på et så tidlig stadium som mulig. Det krever kunnskap om hvordan samfunnet på best mulig måte kan møte barn og unge, for å gjøre dem i stand til å håndtere hverdagen sin på en god måte. Dette er viktig for et godt liv (Uthus, 2017).

Det antas at 15-20% av 16-25 åringer i Norge, har psykiske utfordringer i en eller annen form, og at halvparten av disse kan diagnostiseres med en psykisk lidelse (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Forskning på skolebasert intervensjon for ungdom med sosial angstlidelse viser imidlertid at bare 1 av 10 får den hjelpen de trenger (Masia-Warner, Klein, Dent, Fisher, Albano & Guardino, 2005). Det finnes en god del forskning på forekomsten av psykiske vansker både internasjonalt og nasjonalt. En trendstudie fra 18 land viser en ikke-entydig utvikling i omfanget av psykiske vansker hos ungdom fra 1970-2014 (Sletten 2016). Det er verd å merke at det kun er Finland fra Norden, som er med i denne undersøkelsen. I Norge viser rapporten *Ung i Oslo* (Andersen & Bakken, 2015) og *Ungdata* (Bakken, 2018) også en økning i denne tidsperioden. I tillegg viser tall fra Statistisk sentralbyrå [SSB] i 2017 at en tredjedel av alle 16 åringene har hatt psykiske vansker i løpet av oppveksten (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Først i 2020 viser tall fra *Ungdata* (Bakken, 2020) at ungdom ikke rapporterer en økning i psykiske helseplager, og det kan være nærliggende å anta at forekomsten er på vei til å flate ut i Norge. Fram til 2018 har økningen i psykiske vansker vært størst blant jenter internasjonalt, spesielt i de vestlige landene. I samme tidsperiode rapporterer gutter i Norge en økende opplevelse av stress i hverdagen (Bakken, 2018). Imidlertid sier ikke denne forskningen noe om årsakene til disse helseplagene, men det kan antas at ungdom opplever økende belastning på flere områder over tid (Collishaw, 2015 ; Eriksen & Bakken, 2020).

God psykisk helse i barne- og ungdomstiden er av stor betydning for hvordan barn opplever hverdagen sin. Det konkluderes i en oversiktsstudie at psykiatriske lidelser gjennom voksenlivet ofte oppstår i barne- og ungdomsårene. Lidelser som oppstår i barneårene har ofte alvorligere symptomer enn hos personer som rammes senere (Costello, Egger & Angold, 2005; Mesa, Nieves, & Beidel, 2011). Samtidig kan barn som sliter med psykiske utfordringer utvikle psykiske lidelser. En studie av deprimerte 15-åringer, viser at hvis de ikke får hjelp for vanskene sine, øker depresjonen og gjør dem mer sårbare. Dette kan føre til et dårligere utkomme ved utfordringer senere i livet, og de har en dårligere prognose både i forhold til videre utdanning og i voksenlivet (Nrugham, Holen & Sand, 2012). Det er en sterk sammenheng mellom psykisk helse og frafallet i videregående skole. Det kommer fram i en longitudiell registerstudie av Bania, Lydersen og Kvernmo (2016). Om det er frafallet fra videregående skole som fører til psykiske vansker, eller om det er psykiske lidelser som blant annet depresjon eller angst som er hovedårsaken til utfordringene er noe usikkert (De Ridder, Pape, Johnsen, Westin, Holmen & Bjørngaard, 2012). Det kan også se ut

som de som faller ut av videregående skole har færre muligheter på arbeidsmarkedet, har økt risiko for å bli uføretrygdet og har dårligere økonomi og helse (De Ridder, Pape, Cuypers, Johnsen, Holmen, Westin & Bjørngaard, 2013). Dette kan komme til uttrykk gjennom for eksempel rusproblematikk eller utvikling av alvorligere psykiske lidelser (Mesa et al., 2011). Dette kan skape store utfordringer for den enkelte i forhold til egen familie, arbeidsliv og i det å delta i samfunnslivet generelt. Ikke minst har dette en samfunnsøkonomisk side, hvis de faller utenfor arbeidslivet eller ikke klarer å ivareta forpliktelsene sine i forhold til egne barn (Aune, 2011; Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Samfunnsøkonomisk er psykisk uhelse Norges største utgiftspost på helsebudsjettet (Folkehelseinstituttet, 2018).

Mestringsstrategier hos 14-åringene ser ut til å videreføres til mestringsstrategier i voksenlivet. Derfor er det viktig å oppdage barn og unge med utfordringer tidlig. De unge tar med seg mestringsstrategiene fra heimen og den mest brukte mestringsstilen i vennegjengen påvirker de unge og har tendens til å spre seg der. Det ser også ut som færre stressfylte opplevelser blant venner, fører til mer bruk av sunne mestringsstrategier som problemløsningsstrategier (Belsky & Pleuss, 2009 ; Nrugham et al., 2012 ; Undheim og Sund, 2017).

1.2 Kunnskapsgrunnlag

Folkehelse rapporten (Folkehelseinstituttet, 2018) konkluderer med at det i Norge er behov for mer forskning på psykisk helse hos barn og unge, for å få mer kunnskap om sårbare grupper både for å forstå, legge til rette, forebygge og for å hjelpe barn og unge (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). Det mangler forskning på årsaker til psykiske utfordringer for ungdom og hvorfor det er store forskjeller mellom gutter og jenter i Norge. I tillegg er det ønskelig med forskning på årsak til hvorfor det er så mange som sliter i skolen, og hva som kan gjøres for å forebygge stress og press der. Det etterlyses også studier som kan belyse hvordan ungdom mestrer utfordringene sine i hverdagen (Sletten & Bakken, 2016; Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Helgeland (2005) hevder at retningslinjene som skal beskytte sårbare individer og grupper, kan hindre muligheten til å bli med i forskning. Likevel er mulig å delta, hvis det tilrettelegges godt. Forskning med sårbare grupper, som barn og unge krever at forskeren er mer observant på etiske dilemma, enn ved forskning med voksne..

Det er gjennomført studier om barns oppvekstsvilkår, men lite kvalitativ forskning der barn uttaler seg om eget liv. Studiene har hovedsakelig vært kvalitativ forskning med voksne fra barnas nærmiljø, som har uttalt seg på vegne av barn, eller kvantitativ forskning med unge ved hjelp av for eksempel spørreskjema. Kvantitativ forskning ved bruk av spørreskjema kan være utfordrende for barn. Dette fordi barn og voksne har forskjellig erfaringsbakgrunn og forskjellige måter å uttrykke seg på. Det kan derfor gjøre det utfordrende å lage gode spørsmålsformuleringer for å måle det de er tenkt å finne ut av. Samtaler med barn gjennom åpne spørsmål, kan derfor være en fordel. De kan da fortelle om sine opplevelser med egne ord og ut fra egen forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det er betenkelig at barn holdes utenfor forskning, da voksne ikke trenger å se den hele og fulle sannheten, om hvordan barn egentlig har det. Det er vanskelig for voksne å henge med i ungdoms utvikling og modning. Samtidig er de i en løsrivelsesfase og involverer ikke foreldre i samme grad som tidligere. Det gjør at de unge henvender seg mer til andre og spesielt mot andre ungdommer (Jozefiak, Larsson & Wichstrøm, 2009 ; Tetzchner, 2019).

Kvantitativ forskning internasjonalt viser ikke entydige funn om hva som skaper utfordringer for ungdom. I Norge finnes det to studier med ungdom i aldersgruppen 13-18 år, begge fra Oslo. De omhandler utfordringer som ungdom selv har innrapportert. Dette er studiene *Stress og press blant ungdom* (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017) og *Ung i Oslo* (Andersen & Bakken, 2015). Begge konkluderer med at det er lekser som skaper de største utfordringene for de unge i hverdagen, og at det er skolepress som er hovedårsaken til at så mange sliter med psykiske vansker i ungdomstiden. Kroppspress og sosiale media omtales også som utfordrende områder. Ungdom rapporterer at de opplever størst skole-stress og press på 10.trinn i grunnskolen og i 3.trinn på videregående skole. Det er nærliggende å anta at dette kan skyldes at 10.trinn og 3.trinn er avgangsklasser i grunnskolen og i videregående skole, og at elevene derfor fokuserer mer på eksamen og fremtiden da. Dette er en antagelse som også understøttes av *Ungdata* (Bakken 2018).

Rapporten *Ung i Oslo* (Andersen & Bakken, 2015) viser at jenter strever mer enn gutter, og at dette utfordringsbildet har noe sammenheng med hvilken bydel ungdommene kommer fra. Forhold som har betydning for psykisk helse kan i tillegg være sosialøkonomisk status, ungdomskultur, foreldres psykiske helse, familiesammensetning, oppdragerstil, skole og utdanning, fritidsaktiviteter, sosiale media relatert til kropp og helse. En annen mulig

medvirkende årsak kan være at det i dag er lavere terskel for å rapportere psykiske plager. Dette fordi det i dag er mer vanlig å snakke om og mindre tabubelagt enn tidligere å snakke om dette (Sletten & Bakken, 2016). Det antas at det ikke er en enkeltstående faktor som er avgjørende for at ungdom opplever en stresset hverdag, men «*summen av alt*» (Lillejord et al., 2017).

Studiene *Barn og unges psykiske helse* (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018) og *Generasjon prestasjon* (Madsen, 2018) konkluderer med noe av det samme, men legger vekt på at det er to grupper ungdom som er mer utsatt for å utvikle psykiske vansker. Den første gruppen er de som opplever familieproblemer, har lave sosioøkonomiske forutsetninger, utfordringer med alkohol, rus, og er utsatt for overgrep eller mobbing. Den andre gruppen er spesielt jenter som vokser opp i ressurssterke hjem, som opplever et stort faglig og sosialt press om å mestre og å prestere godt på alle områder. Det kan se ut til at unge som vokser opp i hjem med høy sosioøkonomisk status, og har foreldre med høyt utdanningsnivå, opplever et større press og høyere forventninger enn andre.

Ulike samfunnsstrukturer og sammensetninger påvirker de unges opplevelse av hverdagen og hvordan de tolker sin livsverden. Det kan gjøre det utfordrende å sammenligne studier fra ulike kulturer. Dette kan være en medvirkende årsak til at forskningsfunn spriker og det underbygges av forskning i Oslo som konkluderer med at det er store forskjeller innad i byen. Forskning påvirkes av samfunnets sammensetning og vil derfor være avhengig av nasjonale og lokale forhold, samt kulturen de lever i (Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017 ; Sletten & Bakken, 2016). Det gjør det nærliggende å anta at det ikke er mulig å generalisere verken over landegrenser eller mellom by og bygd.

1.3 Skolens rolle

Alle barn i Norge går på skole i minst 10 år og tilbringer store deler av hverdagen sin der. Skolen skal ivareta alle og gjøre elevene i stand til å håndtere hverdagen og livet sitt, både i barndommen og i voksenlivet, på en god måte. De voksne i skolen har en unik mulighet til å se, ivareta og å hjelpe elevene uansett hvilke utfordringer de måtte ha. Skolen står i en særstilling i forhold til å kunne hjelpe barn og unge i og med at dette er en arena de oppholder seg i store deler av barne- og ungdomstiden (Bakken, 2018; Uthus, 2017).

I de Nordiske landene har fokuset på utdanning vært høyt de siste årene. Det antas at en av årsakene er PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) som blir gjennomført i 18 land hvert andre år. Disse undersøkelsene sammenligner ungdommenes kunnskap på ulike områder, og ble første gang gjennomført i år 2000. Resultatene omtales i Norge som «PISA-sjokket», fordi ungdom i Norge presterte lavere enn forventet. De første årene etter rapportens publisering, rapporterte ungdom at de opplevde et økt skolepress og en økning av psykiske helseplager (Klinger, Freeman, Bliz, Liiv, Ramelow, Sebok, Samdal, Dür, & Rasmussen, 2015). Dette førte til at myndighetene i Norge utarbeidet strategirapporten *Mestre hele livet* (Helse og omsorgsdepartementet, 2017). Rapporten beskriver hvordan barn og unge skal ivaretas i forhold til psykisk helse i barnehage og skole, for å bli bedre rustet til å mestre egne liv. Som følge av rapporten ble det utarbeidet et nytt læreplanverk, Fagfornyelsen 2020 [LK20] for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den nye læreplanen har satt et større fokus på forebygging av psykiske vansker ved å trekke inn psykisk helse som eget tema (Bakken, 2018).

Det nye læreplanverket vektlegger livsmestring og helse, for å fremme utvikling og gjøre elevene bedre rustet til å håndtere utfordringer i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kommer også til uttrykk i Formålsparagrafen (Opplæringslova, 2008, §1-1) hvor det står at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». I den forrige læreplanen for utdanning, Kunnskapsløftet 06 [LK06] (Utdanningsdirektoratet, 2006) ble begrepet livsmestring kun nevnt i den generelle delen, mens ny læreplan fokuserer på dette både i generell del, og i hovedmål for alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.4 Erfaringsbakgrunn

Min erfaring i arbeid med barn og unge, kommer hovedsakelig fra en grunnskole på landsbygda i Midt-Norge. Jeg har arbeidet som pedagog med undervisning fra 5. til 10. trinn i 25 år, og har vært skolens spesialpedagogiske koordinator i 12 år. Jeg har derfor lang erfaring i å snakke med barn og unge, både om det som opptar dem og om det som er utfordrende.

I min kommune har vi gjennomført et tverrfaglig utviklingsprosjekt, hvor jeg deltok som spesialpedagogisk koordinator. Prosjektet gikk over to år og ble avsluttet i 2017.

Utviklingsprosjektet hadde fokus på tverrfaglig samarbeid i forhold til folkehelse og forebygging. Bakgrunnen for prosjektet var at kommunen over år, hadde hatt betydelig høyere andel sosialhjelpsmottakere og barn i barneverntiltak i forhold til sammenlignbare kommuner. I forhold til nasjonale målinger har kommunen hatt 30% høyere kostnader enn landsgjennomsnittet per innbygger på barneverntiltak (Statistisk sentralbyrå, 2020). Kommunen søkte derfor om bistand fra kommunesektorens organisasjon [KS] for å lede dette utviklingsprosjektet. Hensikten med prosjektet var å finne årsaker til hvorfor så mange innbyggere hadde utfordringer, og hva som kunne gjøres for å bedre situasjonen. I den forbindelse ble livsløpet til kommunens innbyggere belyst, helt fra fosterlivet til død, for å lete etter områder som kunne være sårbare. Dette avdekket at oppvekstvilkår var et område det kunne være hensiktsmessig for kommunen å investere i. Prosjektet resulterte i at etatene fikk organisert et bedre tverrfaglig samarbeid og rutiner, for å avdekke sårbare barn og familier. Samtidig ble rutiner for fordeling av ansvar avklart. Rutiner for overføring av informasjon i overgangene mellom barnehage og grunnskole og til videregående skole ble forbedret. I tillegg ble det lagt vekt på foreldresamtaler og foreldreveiledning.

Gjennom dette prosjektet ble mitt ønske om å undersøke ungdoms egen opplevelse av egen hverdag forsterket. Utviklingsprosjektet hadde et foreldreperspektiv, mens jeg var opptatt av de unge og tenkte det var viktig for å få frem deres stemme i dette arbeidet. Det kunne gitt et viktig tilskudd til prosjektet, for å få et helhetlig bilde av oppvekstvilkårene i kommunen. Men på det tidspunktet, var det dessverre ikke mulig. En av årsakene til at jeg mener det er viktig også å snakke med de unge selv, er fordi forskning viser at foreldre ofte rapporterer høyere skår på ungdommenes livskvalitet, enn det de gjør selv. Voksne har en tendens til å lettere se atferden enn opplevelsene og følelsene deres (Jozefiak et al., 2009).

1.5 Formål og problemstilling

Norge er et utstrakt land med ulike sammensetninger av mennesker og samfunnsstrukturer i by og bygd. De to studiene fra Oslo, *Ung i Oslo* (Andersen & Bakken, 2015) og *Stress og press blant ungdom* (Eriksen et al., 2017) viser noen tendenser fra urbane strøk. Det finnes ingen tilsvarende studie fra bygde-Norge. Derfor kan det være interessant å finne ut hvordan ungdom utenfor en stor by som Oslo, opplever hverdag sin, med fokus på prosesser som skaper mestring og utfordringer. Problemstillinga for denne studien er:

Hvordan opplever ungdom i alderen 14-15 år mestring, forventninger og utfordringer i hverdagen på landsbygda?

Begrepsavklaring

Stress er et begrep informantene i denne studien bruker ved flere anledninger og kan defineres som en tilstand som oppstår når individet opplever en uoverensstemmelse mellom forventninger og krav og individets ressurser. Dette kan være både biologiske, psykologiske eller sosiale faktorer involvert (Lazarus & Folkman, 1984). Denne dynamiske forståelsen av stress viser at stress oppstår i et samspill mellom individet og omgivelsene og at det er mulig å endre stressopplevelsen ved å justere forhold ved individets forventninger og ressurser. Det kan gjøres ved å gi hjelp og støtte eller ved å endre miljøets forventninger og krav. Stress kan deles i tre typer, den første er en sunn stress som oppleves ved opprømthet eller spenning og omtales av psykologer som «*eustress*» (Samdal, Wold, Harrison & Torsheim, 2017, s.5 ; Selye, 1983). Den andre typen er den som vanligvis brukes av mennesker og er en akutt opplevelse av stress. Det er stress som oppstår plutselig og overraskende og fordrer en rask reaksjon. Akutt stress oppleves som negativ først når individet har vansker med å løse situasjonen raskt og blir stående i opplevelsen av stress. Den siste typen stress er kronisk stress og oppleves som mest negativ. Den oppstår når stressopplevelsen holdes ved like over tid, eller når stresset oppstår gjentatte ganger i møte med stressfaktorer som det er vanskelig å endre. Denne typen stress kan føre til både fysiske og psykiske negative helseeffekter (Samdal et al., 2017).

2.0 TEORI

Kapittel to tar for seg teorier som er lagt til grunn for tolkning og drøfting av studiens funn. Dette er teorier som handler om ungdomstid og ungdomsutvikling med både fysisk og kognitiv utvikling med fokus på motivasjon, forventning og mestring. I tillegg belyses økologisk psykologi.

2.1 Å være ung og under utvikling

2.1.1 Ungdomstid og ungdomspsykologi

Ungdomstiden er en unik, distinkt biopsykososial livs- og utviklings-fase og omtales som en nevrologisk sårbar tid, på grunn av de store endringene som skjer. Utviklingen mot å bli et voksent menneske kjennetegnes av både en somatisk- kognitiv- og sosioemosjonell utvikling og er en turbulent tid for de unge, der det er mye som skjer samtidig og på kort tid (Evenshaug & Hallen, 2005). Perioden kjennetegnes av store og raske endringer i den fysiske og kognitive utviklingen, samtidig som hjernen gjennomgår en omfattende ombygging. Øhlcker, Heradstveit og Sand (2020, s. 16) omtaler perioden som «*livets travleste veikryss*» der de unge også preges av den sosiokulturelle virkeligheten de vokser opp i.

Ungdom blir i dag sett på som viktige pådrivere og en drivkraft for utvikling i samfunnet de vokser opp i. De er viktige premissleverandører ved å stille kritiske spørsmål til satte konvensjoner i nærmiljøet og til samfunnet forøvrig (Slot, Akkerman & Wobbels, 2019). I overgangen fra barn til ungdom møter de nye krav og forventninger samtidig som de gjennomgår store fysiologisk endringer. Dette resulterer i at identiteten fra barndommen endres, og det må etableres en ny identitet som et voksent selvstendig menneske. Denne identitetsbyggingen omfatter tre områder og er personlig- sosial- og kollektiv identitet. Personlig identitet handler om hvem individet selv mener de er, med de egenskapene som definerer dem. Sosial og kollektiv identitet handler om den sosiale tilhørigheten og de gruppene de deltar i og identifiserer seg med, både i forhold til tanker, holdninger, følelser og oppfatninger de tillegger disse gruppene (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011). Ungdomstid handler derfor om å bli kjent med og å uttrykke egne behov, følelser og interesser, be om hjelp når det trengs, øve på selvomsorg og autonomi (Erikson, 1950 ; Erikson, 1971; Stänicke, 2020 ; Tetzchner, 2019). Ungdomstiden preges av en brytningstid hvor løsrivelsesprosessen

fra foreldre, identitetsutvikling og etablering av eget hjem står i fokus, og er sannsynligvis den mest gjennomgripende prosessen for ungdom (Tetzchner, 2012).

Begrepet ungdomspsykologi ble først vitenskapelig etablert ved starten av 1900-tallet og har tradisjonelt fått mindre oppmerksomhet enn utviklingen hos yngre barn (Tetzchner, 2012). Ungdomspsykologi handler om hvordan ungdom opplever og forstår sin livsverden, der økende selvstendig ansvar står sentralt (Evenshaug & Hallen, 2005). Det har vært mange ulike oppfatninger og tolkninger av hvordan utvikling i ungdomsalderen skjer. Et av områdene som har vært drøftet, er om utviklingen er en kontinuerlig og forholdsvis uproblematisk prosess, eller om den består av konflikter og kriser. I tillegg er det sett på om utfordringene i hovedsak skyldes biologiske- eller sosiokulturelle forhold (Evenshaug & Hallen, 2005).

Utviklingspsykologene Lev Vygotsky (1978) og Jean Piaget (1973) var blant de første som forsket på unge og de var spesielt opptatt av kognitiv utvikling (Tetzchner, 2019). De poengterte at barnet er den aktive part i prosessen, ved å konstruere sin egen kunnskap. Piaget og Vygotsky står for to hovedretninger innen konstruktivistisk utviklingspsykologi. Piaget står for det logisk konstruktivistiske synet, der utviklingen i individet står i sentrum og utvikling er tilpasningsprosesser hvor barnet er aktivt og skapende. Han ser på utvikling som konstruksjoner i individuelle prosjekt, mens Vygotsky ser på utvikling som et sosialt prosjekt, noe som også er ledende for det synet vi har i dag. Vygotsky bygger sin forståelse på at barnet fødes med en biologisk utrustning, men at barnet utvikler sine kognitive ferdigheter gjennom et tett samspill med andre mennesker, og den sosiokulturelle påvirkningen de lever i. Vygotsky hevdet at de grunnleggende ferdighetene barn er født med er persepsjon, oppmerksomhet, minne og sansing, og at kulturen barna vokser opp i vil påvirke hvordan disse funksjonene utvikles til mer avanserte mentale funksjoner. Barn utvikler kulturelle redskaper for kognitiv utvikling, som er gjeldende i den kulturen barnet vokser opp i. Dette gir føringer både for hvordan barnet tenker og for hvilke meninger og verdier barnet utvikler. Barnet trenger derfor veiledning og oppmuntring for at intellektuell vekst skal skje (Evenshaug & Hallen, 2005 ; Piaget, 1973 ; Vygotsky, 1978).

Psykologen Erik Eriksons (1971) teori om identitetsdanning beskriver åtte livsfaser i menneskets psykososiale utvikling, hvor ulike utviklingsoppgaver må løses. Han ser på «*kriser*» som drivere eller vendepunkt som fører individet over til neste fase, og at kriser i en sårbar periode gir føringer for om utviklingen går i positiv eller negativ retning. Informantene

i denne studien befinner seg i Eriksons 5. livsfase som er perioden mellom 13 og 18 år, og handler om identitet versus identitetsforvirring. Erikson (1971) påpeker at de store indre og ytre endringene i puberteten bidrar til at stabiliteten i selvoppfattelsen er truet og ungdommene står i fare for å ende i identitetsforvirring. Det er rettet kritikk mot hans syn på kriser som driver for identitetsutviklingen, og Macia (1980) argumenterer for at utvikling drives av utprøving av roller og muligheter med livsvalg mer enn kriser. Hjerneforskning de siste årene har i dag gitt mer kunnskap om ulike prosesser som skjer i hjernen og dens betydning for ungdomsutviklingen (Tetzchner, 2019).

2.1.2 Fysisk og kognitiv utvikling

Utviklingen i ungdomsalderen starter i hjernen med produksjon av kjønnshormon i puberteten. Den inntreffer 1-2 år tidligere hos jenter enn gutter og starter i gjennomsnitt ved 10,4 års alder for jenter og 11,7 års alder for gutter (Bruserud, Roelants, Oehme, Madsen, Eide, Bjerknes, Rosendahl, & Juliusson, 2020 ; Oehme, Roelants, Bruserud, Madsen, Eide, Bjerknes, Rosendahl, & Juliusson, 2020). Puberteten anses ikke å være ferdig før ved 18-20 års alderen (Santrock, 2005). Hjernen derimot anses ikke å være ferdig utviklet før ved 25 års alder og funksjonene som styrer selvregulering og sinnforståelse antas å være det siste som utvikles. Sinnforståelse handler om hvordan et menneske forstår hvordan det handler ut fra tanker, følelser, motiver og hensikt (Blakemore, 2008 ; Evenshaug & Hallen, 2005 ; Tetzchner, 2019).

Mangs og Martell (1974) deler puberteten i fire nivåer der utviklingen skjer trinnvis med glidende overganger. Likevel foregår utvikling og modning forskjellig for hvert individ i forhold til tempo og rekkefølge (Siegel, 2015). Mangs og Martell (1974) deler nivåene i preadolescens 11-13 år, tidlig adolescens 12-14 år, høyadolescens 15-16 år og senadolescens 16-20 år. Tidlig adolescens kjennetegnes av stadige impulsgjennombrudd, økende seksuell opptatthet, avstandsforeliskelser, popidoler og en tanke om at ingen forstår dem. Konflikter om små ting i familien er vanlig. Høy adolescens kjennetegnes av en frigjøringsprosess og en identitetsbygging der de unge kan oppleve de voksne som håpløse og relasjonen kan kjennetegnes av en maktkamp mellom barn og foreldre. Seksualiteten er mer personrettet og de unge har en sterk rettferdighetssans. I tillegg kan ungdommene utvikle et begynnende engasjement for politikk og religiøse spørsmål (Erikson, 1971; Evenshaug & Hallen, 2005 ; Tetzchner, 2019).

I ungdomstiden skjer det store endringer i hjernen med en omfattende myelinisering. Det er nødvendig for å styrke mye brukte nervebaner, samtidig som andre nervebaner og synapser fra barnealderen som ikke er i bruk, forvitrer (Lewis & Mauer, 2005 ; Zhong, He, Shu & Gong, 2017). Samtidig skjer det store endringer i Prefrontal cortex, som regulerer tanker og følelser, Prefrontal cortex er det området i hjernen som styrer evnen til logisk tenkning og vurderingsevne. I og med at Prefrontal cortex er midlertidig delvis ute av funksjon på grunn av strukturelle endringer, kan det å gjøre gode vurderinger være vanskelig (Erikson, 1971; Lewis & Maurer, 2005 ; Piaget, 1973 ; Tetzchner, 2012). Denne ombyggingen av hjernen skaper en ustabilitet i de kognitive funksjonene, og evnen til å håndtere sterke følelser og opplevelser blir redusert. Samspillet mellom regulerings- og belønningssystemet i hjernen fungerer heller ikke så godt. Det limbiske systemet, som inneholder de følelsesstyrte funksjonene, kan dominere uten at vurderingene i Prefrontal cortex kobles på. Dette fører til at de unge lett overveldes av følelser og får utfordringer med å regulere dem. Dette kan komme til uttrykk ved sterke og svingende følelser, som ofte er i ytterpunktene av følelseslivet med en sort-hvit-tenkning. Likevel er det også vanlig at de unge opplever likegyldighet og tristhet i perioder (Siegel, 2015 ; Urnes, 2018).

Utviklingen i hjernen er en langvarig og for mange en utfordrende prosess. Den kan knyttes til utfordringer med å vurdere konsekvenser opp mot risiko. Om de ser konsekvensene, kan utfordringen være å se løsningen på dem. Ungdomshjernen er sensitiv for stimuli og derfor har de unge en tendens til å søke rask aktivering av belønningssystemet ved å søke spenning, søke nye opplevelser og impulser samtidig som de prøver ut nye roller. Dette kan være utfordrende for både de unge og voksne i forhold til grensesetting, opposisjon og konflikter (Konrad, Firk & Uhlhaas, 2013 ; Stänicke, 2020 ; Tetzchner, 2012). Ungdomstiden preges også av en selvgranskning og refleksjon over egne indre egenskaper (Tetzchner, 2012). På grunn av de store endringene i ungdomstiden har de unge økt risiko for impulsivitet, risikoadferd, emosjonelle forstyrrelser, rus og selvskading (Blakemore, 2019; Chane & McCutcheon, 2013). Voksne kan derfor oppleve ungdommene som uforståelige, uforutsigbare, impulsive, grenseløse eller ansvarsløse (Spring, Risen & Matheson, 2002).

Både den sosiale og kulturelle konteksten og den unges relasjoner påvirker utviklingen av kropp og hjerne i puberteten. Samtidig med at seksuelle drifter inntreffer, endres hjerne funksjonene. Ungdommer utvikles i individuelle tempo og kjønnene kan oppleve tidlig modning forskjellig. For gutter kan det å bli tidlig utviklet fysisk, være noe som oppleves som

positivt, da det kan inngi status fordi de blir store og sterke. For jenter kan det derimot for noen skape uønsket oppmerksomhet fra eldre gutter. (Siegel, 2015 ; Stänicke, 2020). Fysisk utvikling skjer raskere enn kognitiv utvikling og kan føre til at ungdom blir overvurdert i forhold til selvstendig kompetanse. Det kan bidra til at de kan komme opp i situasjoner de ikke mestrer, fordi de oppleves som modnere og mer voksen enn det de trenger å være mentalt (Brodal, 2018 ; Wichstrøm, 2001). Dette kan oppleves frustrerende, overveldende og vanskelig for mange.

2.1.3 Relasjon til foreldre og venner

Foreldre

Å være ungdomsforeldre kan oppleves som vanskelig, fordi utviklingen hos de unge går raskt, og det kan være utfordrende å følge med i deres modning. Dette kan gjøre det vanskelig å tilpasse ansvar og rettigheter som er passende til ungdommens ønsker, evner og behov. Forventinger om selvbestemmelse kan være kilde til stor konflikt i familiene. Selv om ungdommenes behov for frihet og selvbestemmelsesrett er stort, har de samtidige et stort behov for omsorg og støtte (Tetzchner, 2012). Målet er å løsrive seg for å bli selvstendige, men samtidig bevare relasjonen til foreldrene. Dette dilemmaet skaper utfordringer for mange (Evenshaug & Hallen, 1998).

Foreldre tar med seg erfaringer og verdier fra egen oppvekst samt den generelle kulturen de lever i, og legger vekt på etiske, følelsesmessige og sosiale forhold i sin oppdragelsespraksis. Dette styrer foreldrenes ønsker for barna, mål de setter for dem og verdigrunnet de har for egen oppdragelse. I tillegg påvirker kulturen og egen oppvekst hvilke aktiviteter og miljø de lar barna delta i (Evenshaug & Hallen, 2005; Sund, 1982).

Vennskap

I ungdomstiden dreies sentrale premissleverandører for tanker, meninger og atferd fra foresatte og over til venner, kjærester og til samfunnet generelt. De unge blir mer bevisste på hvem de er og hvem de ønsker å bli. De begynner å stille spørsmål om livet og prøver å finne sin plass som et voksent selvstendig menneske. I denne prosessen tar de et oppgjør med voksengenerasjonens autoritet og søker heller mot sosialt felleskap med jevngamle ungdommer og forskjellige grupperinger i samfunnet. Hensikten er å prøve ut roller og utforsker verdier og holdninger. De søker derfor til andre ungdommer de kan bryne seg på for

å finne ut hvem de er. De har et ekstra stort behov for aksept, bekreftelse fra andre og de har en sterk tilhørighetstrang i ungdomstiden (Slot et al., 2019 ; Tetzchner, 2019).

Opplevs diskontinuitet i denne prosessen, er det en fare for identitetsforvirring og en forstyrrelse av «indre skjema» fra identitetsutviklingen. Dette må ses i lys av hvorfor ungdom så sterkt søker sosial tilhørighet med jevngamle, og hvorfor de unge ofte tar et oppgjør med foreldregenerasjonenes autoritet. Denne sterke tilhørighetstrangen er nødvendig for å unngå identitetsforvirring (Erikson 1971). Løsrivelsesprosessen fra foreldrene skaper sårbarhet for avvisning blant jevngamle ungdommer, noe de ofte er bekymret for i denne perioden (Berndt, 1979). Line Stänicke (2020) poengterer at det både er slående og betenkelig at ungdom rapporterer ensomhet og en følelse av utenforskap i denne perioden, da sosialt felleskap er så viktig.

Behov fra omgivelsene

De unge har behov for et «stillas» av støtte og oppmuntring fra omgivelsene i hverdagen der de voksne ser deres individuelle behov og som kan hjelpe og støtte dem både heime, i fritiden og på skolen (Evenshaug & Hallen, 2005 ; Tetzchner, 2012). De voksne bør fungere som et støttesystem som gjør at de unge får rom for å prøve ut roller, utforske verdier og holdninger i trygge omgivelser. De voksne må henge med i de unges utvikling, slik at de opplever at de blir sett og forstått og får aksept for den de er. Samtidig er det viktig at de blir konfrontert og møter engasjement og interesse fra voksne. Ikke minst trenger de omsorg, råd og veiledning i denne turbulente tiden (Jozefiak et al., 2009). Evenshaug og Hallen (1998) poengterer at den mest skadelige oppdragelsespraksisen fra foreldre er manglende engasjement og interesse for ungdommens tanker og livsverden. De sier at dette er «svært ødeleggende» spesielt for de unges selvbilde.

2.2 Læring og motivasjon

Læring og utvikling på andre områder enn det som skjer biologisk og fysisk er også viktig for de unge i denne turbulente tiden. Skole og fritidsaktiviteter opptar store deler av hverdagen og blir viktige arenaer for samhandling, læring og utvikling. I den forbindelse har forventninger og motivasjonsfaktorer stor betydning for de unge.

2.2.1 Motivasjon

Motivasjon handler om hva som motiverer mennesker og hva som driver det til å handle som det gjør. For å forstå motivasjon må sammenhengen mellom motivasjon, forventninger, mestring og opplevelsen av stress avdekkes. En definisjon på motivasjon er «*de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål*» (Kaufmann og Kaufmann, 2015, s.43). I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er motivasjon en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av menneskets erfaringer, forventninger, selvvurderinger og verdier som legger føringer for retning, innsats og utholdenheten til et individs atferd.

Motivasjon deles inn i indre og ytre motivasjon og kan ses i sammenheng med selvbestemmelse og mestring (Skogen, 2013). Selvbestemmelsesteori viser at opplevd stress fører til svekket selvregulering, og ved å styrke evnen til selvregulering bedres håndteringen av stressende situasjoner (Baumeister & Heatherton, 1996 ; Ryan & Deci, 2000) Selvbestemmelsesteorien bygger også på en oppfattelse av at indre motivasjon er drivkraften for selvreguleringen og kan danne grunnlaget for opplevelsen av mestring og stress. De hevder videre at motivasjon og selvregulering skapes gjennom miljøets tilrettelegging for tilfredstillelse av tre grunnleggende behov som er autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2000).

Indre motivasjon kjennetegnes med atferd som motiveres av en indre belønning som ligger i selve arbeidet eller oppgaven. Dette kan være belønning i form av interesse, glede eller velbehag som skaper en tilfredshet hos individet ved utførelsen av en handling (Deci & Ryan, 1985a, 1985b). Imsen (2020) beskriver indre motivasjon som en indre kraft iboende i barnet som for eksempel behov for lek og utfoldelse. For en elev på skolen kan indre motivasjon være en følelse av mestring, glede og tilfredshet ved å løse arbeidsoppgaver eller ved å lese fagstoff og at det er tilfredsstillende i seg selv.

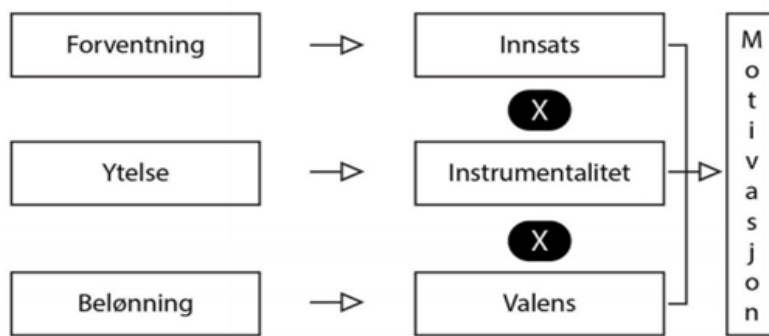
Ytre motivasjon kjennetegnes av atferd som drives av en ytre påvirkning eller belønning som settes i gang av krefter utenfor individet selv. Dette kan være belønning som bonus eller andre kompensasjoner. Da blir arbeidet et middel for å oppnå belønning (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Ytre motivasjon for en elev kan være at en aktivitet eller det å søke kunnskap holdes ved like og drives framover av belønning eleven kan oppnå (Imsen, 2020). Det kan være å få

anseelse eller ros fra voksne eller medelever eller oppnåelse av en god karakter. I andre tilfeller kan det være bortfall av belønning eller opplevelsen av negative konsekvenser som skaper den ytre motivasjonen. I skolen er det tradisjon for at ros, belønning og karakterer skal motivere elevene til innsats, men Kuvaas (2005) maner til forsiktighet i bruk av for mye ytre motivasjon som prestasjonsfremmende belønning, fordi det ofte fordrer større ytre belønning senere, for å oppnå samme grad av motivasjon. Derfor bør tilbakemelding til elever i grunnskolen gå på aktiviteten og ikke på prestasjonene for å fremme selvregulerte former for motivasjon (Imsen, 2020 ; Uthus, 2017). I de fleste situasjoner vil både indre og ytre motivasjon være til stede samtidig, men starter ofte som ytre motivasjon som etter hvert implementeres i menneskets verdigrunnlag og går derfor over til å bli indrestyrt (Deci & Ryan, 1985a).

2.2.2 Forventninger

Forventninger handler om hva mennesker tror eller forestiller seg at de kan vente av seg selv eller andre. Kaufmann og Kaufmann (2015) belyser kognitive strategier i sin motivasjonsteori der rasjonelle valg er en sentral driver for menneskets atferd, med en forventning om at belønning skaper motivasjon til handling for å nå et mål. Er forventning og ønsket om belønning stor, kan individet yte ekstra for å nå målet (Jacobsen & Thorsvik, 2010; Kaufmann & Kaufmann, 2015 ; Vroom, 1964). Vrooms (1964) forventningsteori bygger på de tre grunnelementene subjektive forventninger, instrumentelle overveielser og valensvurderinger (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Subjektive forventninger er tanker og forestillinger individet har selv som kan være: -hvor mye må jeg lese for å nå målet mitt? Instrumentelle overveielser er vurderinger som handler om innsatsen står i forhold til belønningen som: -er det noen vits å lese i mange timer for så å få 4 i karakter på en prøve på skolen? Valensvurderinger handler om individets subjektive bedømming av verdi. Dette er elementer som har betydning for hvor mye kraft individet velger å ta i bruk for å oppnå målet de setter seg (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Valensvurderinger har et sentralt element av belønning og straff eller kostnad. Eleven kan da stille spørsmål som: -er det viktig for meg å få 4 på prøven? Vroom (1964) argumenterte med at hvis et av disse områdene i forventningsteorien er fraværende så vil motivasjonen falle sammen, fordi områdene står i et multiplikativt forhold til hverandre. Samspillet mellom områdene i den kognitive forventningsteorien til Vroom (1964) vises i Figur 1.

Figur 1: Samspillet mellom elementene i Vrooms forventningsteori



(Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 55), (siste del av Vrooms modell, til høyre for motivasjon, er utelatt).

Kaufmann og Kaufmann (2015) poengterer imidlertid at det er mer komplekst enn det kan se ut til. Har man mistet motivasjonen på ett av områdene så kan, ifølge dem, andre områder veie opp for det. Det betyr for eksempel at med lav innsats og høy belønning vil motivasjonen kunne komme tilbake (Imsen, 2020). Thibaut og Kelly (1959) kaller sin forventningsteori for «*sosial bytteteori*». Den forklarer hvorfor mennesker handler som de gjør i sosiale situasjoner og hvordan mennesker opplever relasjonen til andre. Ut fra denne teorien kan man forstå at dersom innsatsen oppleves for høy i forhold til belønningen, vil individet gjerne prøve å unngå situasjonen. (Uthus, 2017).

2.2.3 Mestring

Mestring handler om hvorfor mennesker gjør som de gjør for å oppleve arbeidsglede og en følelse av at de har prestert noe. Mestring skaper energi og motivasjon til å arbeide mot et mål (Arnold, 2020). Det å mestre handler om å få til noe som er verdifullt og som oppfyller egne eller andres forventninger (Bakken, 2012). Bandura (1997) kaller dette «*Self-efficacy*» som kan oversettes til mestrings-forventning eller mestringstro. Det å mestre gir individet ferdigheter, kunnskaper og hjelpemidler som trengs for å løse en oppgave, og er viktig for å opprettholde motivasjon for å lære.

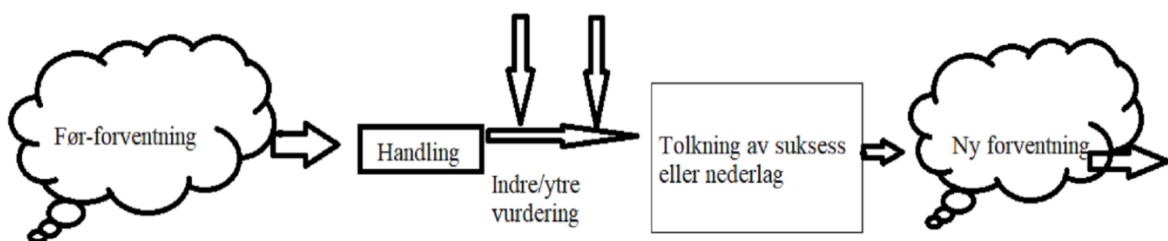
For å mestre utfordringer tar mennesker i bruk tre mestringsstiler; emosjonell mestring, oppgaveorientert mestring og sosial distraksjon. Emosjonell mestring handler om at individet er følelsesstyrt og kan bruke mye tid på å reflektere over prestasjonen sin. Oppgaveorientert mestring handler om at individet velger å finne løsninger for hvordan det skal mestre utfordringen. Sosial distraksjon handler om å ta i bruk unnvikelsesstrategier for å slippe å ta tak i utfordringene (Imsen, 2020 ; Lazarus & Folkman, 1984 ; Tetzchner, 2012 ; Undheim &

Sund 2017). Ungdom som opplever et lavt skolestress velger problemløsningsstrategier, mens ungdom som opplever et høyt skolestress har tendens til å velge unnvikelsesstrategier og emosjonell mestring, som er regnet som mindre gode strategier for den psykiske helsen (Undheim & Sund, 2017). Derfor er det viktig å tidlig lære gode mestringsstiler, noe som i dag er et fokusområde i det nye læreplanverket for skolen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fortolkning av mestring

Fortolkningsteori eller attribusjonsteori handler om hvordan mennesker tolker verden de lever i både gjennom tidligere handlinger, erfaringer og selvoppfatningen de har. Denne fortolkningen benyttes som årsaksforklaringer når de begrunner mestring og forklarer hvorfor de lykkes eller mislykkes. Individets fortolkning danner så grunnlaget for hvilke forventninger individet gjør seg, til nye og framtidige situasjoner (Kelley, 1973). Denne indre tolkningsprosessen er med på å forme selvoppfatningen (se figur 2).

Figur 2: Forventninger som konsekvens av tolkning av suksess/nederlag og for før-forventninger



(Imsen, 2020, s. 156).

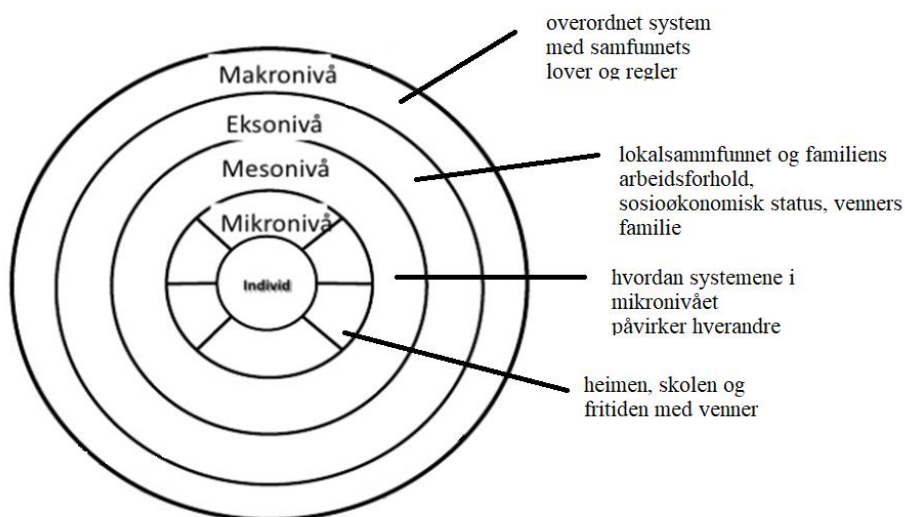
Fortolkningsteori handler om hvordan mennesker håndterer, forklarer, mestrer utfordringer, fortolker og årsaksforklarer grad av mestring på to ulike måter, som er internale eller eksternale årsaksforklaringer. Internale årsaksforklaringer går ut på å skyldes på seg selv og egne indre egenskaper hvis de mislykkes. De forklarer det da kanskje med at jeg er dum og kan ikke bedre. Eksternale årsaksforklaringer går ut på at individet skylder på årsaker utenfor seg selv, noe de ikke har styring over. Det kan for eksempel være at oppgaven er for vanskelig og at de derfor ikke kan klandres for at de ikke lykkes. Mens ved opplevd suksess vil tilsvarende internale årsaksforklaringer bli tilskrevet egne egenskaper, mens eksternale

årsaksforklaringer vil forklare suksessen med at oppgaven for eksempel er for lett (Drugli, 2013; Imsen, 2020).

Økologisk psykologi

Økologisk psykologi går lengre enn Vygotsky (1978) i forhold til samfunnets påvirkning og betydning. Psykolog Urie Bronfenbrenner (1979) er sentral innen denne tradisjonen og legger vekt på at barn inngår både i sosiale og kulturelle sammenhenger som har betydning for individets utvikling. Han påpeker at samhandling mellom mennesker i et felt eller en institusjon, som for eksempel skole, også er viktig for barns utvikling, selv om barnet ikke er i direkte kontakt med alle feltene eller områdene i et samfunn. Bronfenbrenner utviklet en modell over de fire økologiske nivåene som barnet påvirker og blir påvirket av (se figur 3).

Figur 3: Bronfenbrenners økologiske modell:



Denne modellen er bygd opp i et hierarkisk system med sirkler som symboliserer avstand og nærhet til barnet. Den innerste sirkelen er mikronivået og er det nivået barnet befinner seg i til daglig som i heimen, på skolen og blant venner. Ringen utenfor er mesonivået som handler om hvordan systemene i mikronivået påvirker hverandre. Det tredje nivået er eksonivået som er systemer barnet ikke direkte er en del av, men som setter føringer for hvordan barnet og familien har det i hverdagen som arbeidsforhold og sosioøkonomisk status, venners familie og lokalsamfunnet forøvrig. Det siste nivået er makronivået som handler om det overordnede systemet som omfatter samfunnets institusjoner med lover, regler og verdier. Samspillet i familien skjer i en vekselvirkning mellom de ulike nivåene i nettverket til de unge og samfunnet rundt. Det er i dag en allmenn oppfatning om at utvikling skjer i samspill mellom arv, gener, miljø og kultur (Tetzchner, 2019).

3.0 METODE

Metodekapittelet vil redegjøre for forskningsdesign og framgangsmåten som er valgt for på best mulig måte svare på problemstillinga. Det innebærer en presentasjon av vitenskapsteoretisk bakgrunn, valg av metode, analysestrategier og kvalitetskriterier for studien. I tillegg legges vekt på etiske betraktninger fordi det er mange etiske utfordringer som må belyses både i forhold til forskning med fokus på ungdom som informanter og i forhold til konteksten skole, som studien gjennomføres i.

3.1 Valg av metode og vitenskapsfilosofisk bakgrunn.

Valg av forskningsmetode bestemmes av studiens tema, hensikt og problemstilling der forskeren kan velge mellom kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode. Disse legger grunnlaget for innsamling av data og vitenskapsfilosofisk ståsted for tolkning av funn. En kvantitativ studie søker generell kunnskap om et fenomen eller harde data som for eksempel forløp og forekomst av sykdom og død. Hensikten er å finne tendenser som kan forklare og kartlegge et fenomen. Hensikten med kvalitativ forskning er å utforske fenomen for å forstå prosesser, handlinger og interaksjoner mellom mennesker og søker subjektive tanker, meninger og synspunkter (Charmaz, 2014 ; Grønmo, 2015 ; Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode da hensikten med denne studien er å få et innblikk i ungdommenes subjektive opplevelse og fortolkning av sin livsverden ved å ta del i deres tanker, følelser, holdninger, oppfatninger og meninger både for å få en dypere forståelse og et meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Constructing Grounded Theory [CGT] ble valgt som forskningsverktøy, fordi metoden hjelper forskeren til å strukturere datamaterialet samtidig som den er fleksibel i bruk. Samtidig legger metoden vekt på erfaringer, prosesser og interaksjoner mellom mennesker, og fungerer godt på områder det finnes lite forskning på fra før. Jeg var usikker på hva jeg kunne komme til å finne, og ønsket derfor en fleksibilitet som tematisk analyse ikke har (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

3.1.1 Constructing Grounded Theory

CGT, utviklet av Kathy Charmaz (2014), inngår som en del av sosialkonstruktivistisk teori som handler om sosiale konstruksjoner i samhandling mellom mennesker og mellom mennesker og samfunn. Carmaz bygger sin metode på Glaser og Strauss (1965) sin Grounded

teory (GT) som oppsto som svar på kritikken mot metodene positivisme og fenomenologi i samfunnsforskning. Glaser og Strauss (1965) mente disse metodene for noen formål var for positivistiske i sine forventninger om å kunne beskrive verden som en objektiv og målbar sannhet. Sosialkonstruktivistisk teori kjennetegnes heller av en relativistisk ontologi. Ontologi handler om hvordan mennesker tenker at verden ser ut, og relativistisk ontologi handler derfor om at det finnes flere realiteter, sannheter eller virkelighetsforståelser av sosiale fenomen som gir konsekvenser for hvordan mennesker opplever og forholder seg til verden. Samtidig kjennetegnes sosialkonstruktivistisk teori som en subjektivistisk kunnskapsteori.

Konstruktivistisk teori antar at kunnskap konstrueres i en interaksjon mellom forsker og deltaker der også forskeren er et subjekt som påvirker forskningsfeltet med sine erfaringer og sin forforståelse. Det betyr at forskning blir til og utvikles i samspill med informantene. Det innebærer at informantene også styrer og har medvirkning i prosjektet og at forsker og informant sammen utvikler retning underveis i forskningen. I tillegg kjennetegnes metoden av naturalistiske prosedyrer i form av observasjoner, intervju og tekstanalyser (Charmaz, 2014 ; Glaser & Strauss, 1965 ; Lincoln & Denzin, 2013 ; Mills, Bonner & Frances, 2006).

CGT ble videreutviklet fra GT og legger vekt på prosesser og interaksjoner heller enn å tolke rene beskrivelser av et fenomen. CGT ble også utviklet for å skape en mer troverdig og strukturert metode som et alternativ til kvantitativ forskning som et verktøy, for å gjennomføre studier i sosiale sammenhenger med god kvalitet. Charmaz (2014) hadde også til hensikt å hjelpe forskeren til å holde kontroll over analysearbeidet samtidig som den skal fange øyeblikket og prosessene i det som studeres. Målet var å utvikle en metode som kunne føre til at statusen for kvalitativ forskning økte da den tradisjonelt hadde hatt lavere status enn kvantitativ metode. Hansen og Rieper (2009) studerte bruk og anseelse av forskjellige metoder og viser at kvalitativ forskning kommer langt ned på evidenshierarkiet over omdømme og bruk.

Metoden eller verktøyet CGT er fleksibel i bruk og kan bestå av både kvalitative- og kvantitative-metoder. Denne fleksibiliteten går også ut på å se et fenomen fra mange ulike sider, for å gi et helt bilde av et fenomen. Metoden skaper også fleksibilitet i analysearbeidet da analyseringa starter allerede ved første møte for innhenting av data. Det gir forskeren mulighet til å justere spørsmål underveis, hvis det er hensiktsmessig å endre fokus eller kurs når informasjon om feltet kommer fram. Dette skiller seg fra tematisk analyse der analyseprosessen startes opp først når alt materiale er samlet inn. Metoden CGT gjør det også

mulig å gå tilbake til informantene etter at intervjuene er gjennomført, hvis det avdekkes områder som må undersøkes mer for å få en bedre forståelse over forskningsfeltet.

Selv om CGT er en fleksibel metode så er den et strukturert analyseverktøy med seks faste steg. Forskeren beveger seg mellom disse stegene mange ganger gjennom hele analyseprosessen. Disse stegene følges ikke slavisk fra 1-6, men kan gå på tvers av steg og stoppe opp mellom to steg som kan gjentas flere ganger, før neste steg i analyseverktøyet tas i bruk. Hensikten er å systematisere datamaterialet fra de første innledende kodene fram til ny teori. Disse fasene er:

1. *Innledende koder* er fragmenter av data som sier noe om hva som skjer.
2. *Fokuserte koder* går ut på å plukke ut koder som er relevant for studien og som abstraheres.
3. *Tentative kategorier* er et kodesett for hver enkelt informant og er foreløpige kategorier.
4. *Teoretisk metning* er fasen der forskeren prøver i å finne ut om det er hentet inn nok datamateriale for å belyse alle kategoriene eller om det bør undersøkes mer.
5. *Kjernekategoriene* blir konstruert som de endelige kodene.
6. Eventuell *ny teori* dannes på bakgrunn av kategoriene.

Memoskriving er et sentralt hjelpemiddel og skal inneholder alle tanker, ideer og vurderinger forskeren gjør gjennom hele prosessen for å kvalitetssikre studien (Charmaz, 2014).

3.2 Forskningsdesign.

Formålet med studien legger føringer for valg av metode for innsamling av datamaterialet (Grønmo, 2015 ; Kvale og Brinkmann, 2015). Formålet med denne studien var å få et innblikk i hvordan noen ungdommer i denne kommunen opplever hverdagen sin i forhold til mestring, forventninger og utfordringer i hverdagen. Det er flere metoder innenfor kvalitativ metode som kunne vært brukt og fokusgrupper opp mot individuelle intervju ble spesielt vurdert. Dette fordi studien søker å få et innblikk i ungdommenes subjektive tanker, holdninger og opplevelser, og det forutsetter en samtale med dem. En fokusgruppe kan være et godt alternativ, for det ett individ bidrar med inn i gruppa, kan gi gode meningsutvekslinger og tankerekker hos informantene der forskeren får en mer observerende rolle. Men, det kan

være utfordrende å komme inn på personlige ting i en gruppe da det er mange tilhørere. Fokusgruppeintervju utgikk fordi mine informanter kunne ha for nære bånd som kunne skape utfordringer med å snakke fritt for enkelte av informantene (Eriksen et al., 2017 ; Malterud, 2012). Studien ble gjennomført på en liten skole der alle kjenner hverandre og har opparbeidet seg roller. Derfor ble studien gjennomført med individuelle intervju.

3.2.1 Demografi og utvalg

Kommune

Informantene kommer fra er en liten jordbrukskommune i distrikts-Norge med et begrenset arbeidsmarked. Jordbruket sysselsetter de fleste ansatte, men den er basert på overvekt av utenlandsk arbeidskraft. Derfor er kommunen selv, den største arbeidsplassen for lokalbefolkningen. Dette kan ha betydning for utdanningsnivået i kommunen som er mye lavere enn nasjonalt. 14% flere innbyggere enn nasjonalt har kun videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå. Det fører til at gjennomsnittslønnen ligger 20% lavere enn landsgjennomsnittet (Statistisk sentralbyrå, 2020). Tall fra *Ungdata* (Bakken, 2020) viser også at 10% av ungdommene i kommunen rapporterer at de føler seg fattige og har dårlig råd. Likevel er det et stort sosioøkonomisk sprik som skyldes at status og inntekt i den store landbruksnæringen har steget voldsomt de siste 10 årene. Dette skyldes opprettelse av foretak innenfor produksjon og foredling av jordbruksprodukter, samt at det har kommet flere enkeltmannsforetak innenfor bygg og anlegg (Statistisk sentralbyrå, 2015, 2019, 2020).

Skole

Kommunen har kun en skole, en grunnskole med ca.300 elever fordelt på 1.-10. trinn. Det vil si at alle barn går på samme skole. Dette skoleåret besto 8. og 9. trinn av dobbelt så mange gutter som jenter. Dette medfører at min studie er gjennomført på min arbeidsplass, og derfor er jeg kjent for alle informantene.

Rekruttering av informanter

Mitt utgangspunkt før oppstart av studien var å rekruttere så mange informanter som mulig for å oppnå et bredt spekter av ungdom. Det ble vurdert om det ville være hensiktsmessig med et strategisk eller et tilfeldig trukket utvalg. Min vurdering var at faren for å gjøre noen etiske, metodiske og pedagogiske overtramp, kunne være større enn å oppnå fordel på grunn av nærhet og kjennskap til informantene. Jeg kom fram til at et tilfeldig trukket utvalg med

loddrekning med likt antall fra begge kjønn var best. Det førte til at kriteriene for inntak ble tre gutter og tre jenter. Jeg åpnet opp for muligheten for å øke antallet om det etter intervjuene ble antatt at det ikke var oppnådd en teoretisk metning, og det derfor ble behov for mer informasjon i noen av kategoriene. En teoretisk metning betyr ikke at det ikke finnes mer informasjon i feltet selv med flere informanter, men at det er sannsynlig at det ikke vil gi en ny teoretisk innsikt (Charmaz, 2014).

Etter at godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk senter for forskningsdata [NSD] (Vedlegg A) og informert samtykke fra skoleleder (Vedlegg B) forelå, ble et informasjonsmøte i 8. og 9.trinn gjennomført, våren 2019. På informasjonsmøtet ga elevene tilbakemelding på at dette var noe de ønsket å delta på, og over halvparten rakk spontant opp arma og meldte sin interesse. Planen var å starte med intervjuene før sommerferien, men tiden strakk ikke til. Gjennomførte derfor oppfølgende informasjonsmøte ved skolestart, for å minne om muligheten til å delta og hva studien gikk ut på. Det viste seg å bli ei utfordring å rekruttere nok informanter til å gjennomføre et tilfeldig trukket utvalg. Fire elever, tre gutter og ei jente, meldte seg raskt, men det tok litt tid før jeg klarte å rekruttere de to siste informantene. Valgte derfor å gjennomføre studien med de informantene som meldte sin interesse, og det ble derfor ikke foretatt et tilfeldig trukket utvalg. Intervjuene ble gjennomført høsten 2019, med seks informanter fordelt på tre jenter og tre gutter på 9. og 10 trinn.

Det ble innhentet informert samtykke både fra foresatte og elever (Vedlegg C og D). Jeg valgte å innhente informert samtykke fra informantene, selv om de ikke hadde fylt 16 år, fordi jeg ønsket å bevisstgjøre dem om at å delta er frivillig og at de selv kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Intervjuet ble lagt opp som en åpen samtale ut fra spørsmål fra en intervjuguide. Det ble lagt vekt på spørsmålsformuleringer som kunne bruke som utgangspunkt for samtalene. Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å holde fokus på formuleringer som sikrer at flest mulig av forskningsfeltets områder blir belyst. De hevder at ordlyden gir føringer for svarene og derfor må spørsmålene varieres både i forhold til deskriptive, atferdsmessige og opplevelsesmessige, emosjonelle, kognitive og evaluerende spørsmål, selv om intervjuet gjennomføres som en

samtale. Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju, fordi metoden har et prinsipp om å justere spørsmål underveis for å unngå at det blir for instrumentelt noe som kan føre til at informasjon går tapt. Ønsket var at informantene kunne snakke mest mulig fritt og at spørsmålene kunne brukes som en rettesnor og sjekkpunkt gjennom intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.3 Intervjuguide og analyseprosess

I forarbeidet til prosjektet samtidig med utarbeidelsen av intervjuguiden gjennomførte jeg en samtale med to jenter på 10.trinn, angående det å vokse opp i dag. Hensikten var å finne ut hvilke områder som opptok ungdommene for å få innspill til hva det kunne være interessant å finne ut mer om.

Intervjuguiden er bygd opp av tre deler (Vedlegg E). Innledningen har til hensikt å bli kjent med og forberede informantene på situasjonen og måten å stille spørsmål på. Hoveddelen består av spørsmål om opplevelsen av å bo på bygda, skolehverdagen og fritiden.

Avslutningsdelen består av spørsmål som gir anledning til tilføyelser, samtidig som det avklares om det er mulig å ta kontakt med dem senere for utdyping. Prøveintervjuet ble gjennomført med en elev fra 10.trinn, dette for å høste erfaring med lydopptak, og for å trygge meg selv i intervjusituasjoner. Dette i henhold til anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015). Det var også viktig for meg å få erfaring med min egen rolle i hvordan jeg kunne framstå, for å hjelpe informantene til å utdype områdene på best mulig måte. Samtidig var det et ønske å få sjekket ut om mine spørsmål var godt nok tilpasset målgruppen. Jeg oppdaget underveis at det var nødvendig å omformulere noen av spørsmålene. Det var fordi jeg ved et tilfelle fikk behov for å gi testinformanten eksempel, for at hun skulle kunne forstå spørsmålet, uten å gi føringer for svaret. Dette førte til at spørsmålsformuleringene ble gjennomgått på nytt og forenklet. Jeg gjorde meg også noen nyttige erfaringer for hvordan jeg kunne opptre for å skape trygghet i intervjusituasjonen. Det som ga størst utfordring under prøveintervjuet, var dilemmaet i krysningpunktet mellom rollene som forsker og pedagog. Testinformanten rettet spørsmål til meg som ansatt på skolen, om ting jeg merket hun hadde misforstått. I prøveintervjuet kunne jeg tillate meg å forklare, men det måtte jeg prøve å unngå i intervjuet med informantene i studien. Ting som ikke har direkte sammenheng med intervjuet, som å oppklare ting eller forhold som trenger oppfølging, er det mulig å gjøre i etterkant (Andvig, 2010). For min studie var det derimot viktig også å få med ting de kan ha

misforstått inn i studien, fordi misforståelser også kunne påvirke deres opplevelse av hverdagen.

Innsamling av data

Godkjenning fra NSD ble gitt i slutten av mai 2019 og intervjuene ble gjennomført i løpet av september 2019, på skolen i skoletiden. Før oppstart gjentok jeg for hver informant om hensikt, gjennomføring, min taushetsplikt og at de kunne trekke seg når som helst også i løpet av intervjuet. Det var viktig for meg å anerkjenne dem ved å vise at de satt med kunnskap både jeg og samfunnet ønsket å ta del i, som kan være nyttig for andre. Intervjuene varte mellom 30 og 45 minutter alt etter hvor mye de hadde å fortelle. Intervjuprosessen besto av intervju, transkribering, memoskriving, justering av intervjuet og forberedelse til neste intervju. Etter siste intervju og analyse konkluderte jeg at jeg hadde oppnådd teoretisk metning i datamaterialet og at jeg hadde nok materiale for å dekke alle kategoriene.

Transkribering og begynnende analyse

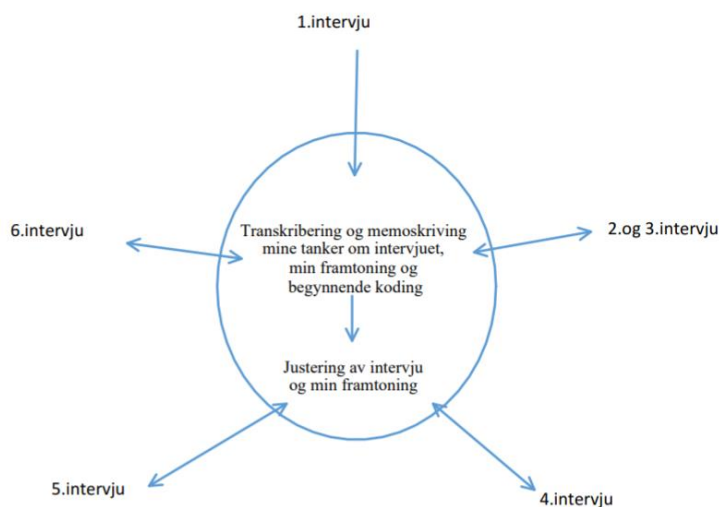
Transkribering og analyse startet allerede etter første intervju, i tråd med anbefalingene i metoden CGT (Charmaz, 2014). Fordelen med det er at intervjuguiden kan justeres etter hvert, om det kommer fram noe som ikke er forutsett. Jeg valgte å kode materialet etter informantens ytringer i hele setninger og ikke linje for linje da hensikten var å forstå hva informantene sa. Det var viktig for meg å stoppe opp underveis i transkriberinga, for å analysere meg selv i forskerrollen og for å komme i gang med begynnende analyse og tankeprosesser ved å transkribere tidlig. Denne prosessen gjorde meg oppmerksom på min oppfølging av informantens opplysninger gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og på hvordan jeg kunne hjelpe dem for å drive samtalen videre. Begynnende analyse hjalp meg å få oversikt over områdene de trakk fram og områder jeg kunne ha oversett underveis i intervjuet.

Jeg erfarte i det første intervjuet at det var lurt å konkretisere opplevelsen av mestring og ubehag, med ei tallinje brukt som skala, nummerert fra 0-10, da det var vanskelig for informantene å beskrive og å gradere følelser i de forskjellige situasjonene de fortalte om. Tallet 0 representerer ikke opplevd stress eller mestring, mens 10 representerer høyest opplevd stress eller mestring. Skalaen hjalp dem til å uttrykke seg og å beskrive følelser. Det var viktig for meg for å forstå hvordan de opplevde hverdagen og for å forstå hvorfor de prioriterte som de gjorde.

I løpet av de to første intervjuene ble jeg tidlig oppmerksom på at informantene heller ville snakke om lekser og fritid enn om skolehverdagen. De fortalte om mestring, utfordringer eller ønsker for skolen ut fra spørsmål, men snakket mer utfyllende og fritt om tema og områder de selv tok opp. Derfor valgte jeg vri samtalen, og lot informantene snakke fritt. Jeg fulgte så opp med spørsmål for å oppnå forståelse for hva som var viktig for dem. Jeg ble også tryggere i forskerrollen og brukte intervjuguiden som en rettesnor underveis og som huskeliste på slutten av intervjuet for å sikre at alle områdene ble belyst (Charmaz, 2014 ; Kvale & Brinkman, 2015).

Transkriberinga ble satt inn i et skjema med nøyaktig avskrift av ytringene på dialekt med markering av tonefall, lyder og tenkepauser for å få med alle nyansene i samtale. Denne nøyaktige nedtegnelsen ville lette analysearbeidet da transkriberinga omfatter hele intervjusituasjonen både med verbale ytringer og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuprosessen visualiseres i figur 4.

Figur 4: Viser framgangsmåten fra første til sjette intervju.



Analysen fram til kategorier

Analysearbeidet fulgte de seks stegene i CGT, og det ble satt opp et skjema over tre av stegene innledende koder, fokuserte koder og kjerne kategorier (Charmaz, 2014). I tillegg satte jeg inn to ekstra kolonner, en på hver side av kodinga. I den første kolonnen ble transkriberinga satt inn, fordi jeg ønsket å ha intervjuene lett tilgjengelig for å sikre at informasjon ikke gikk tapt. Den andre kolonnen inneholdt de innledende kodene som er korte setninger om det informantene fortalte med vekt på handlinger og prosesser. Den tredje

inneholdt de fokuserte kodene som samler innledende koder til områder eller tema og trakk fram de som var mest relevante for min studie. I den fjerde kolonnen ble seks kjerne kategorier konstruert og representerer hele datamaterialet. I den siste kolonnen ble alle memoene gjennom analyseprosessen med mine umiddelbare tanker og notater skrevet ned.

Analyseskjemaet organiserte jeg etter temaene fra intervjuguiden for å samle områdene mest mulig for å lette kodingen, da datamaterialet ble stort. Figur 5 viser en oversikt over hvordan arbeidet med kodinga i analyseskjemaene ble gjort. Her er noen av utsagnene til noen av informantene trukket fram, for å vise framgangsmåten.

Figur 5: Viser sammenhengen i analysearbeidet fram til en kjerne kategori.

Tema: Forventninger				
Transkribering	Innledende koder	Fokuserte koder	Kjerne kategorier	Memos: Mine tanker og notater
Informant 1 «Når æ går inn til timen så tenke æ at æ ska prøv mett bæste, det e over alt, æ jær det på fotballtræning å skola å»... «itj så ænkelt å vått å ka det e»	Tenker selv at han skal gjøre det beste på alle arenaer, dette plager han Vet ikke hva sitt beste er	Opplever å legge press på seg selv for å gjøre sitt beste på alle arena. Skaper stress og usikkerhet vet ikke hva det betyr.	Uttrykket «bare du gjør ditt beste, så er det bra nok» skaper usikkerhet for noen	Informant 1 Utsagnet plager han skaper usikkerhet og henger med hele tiden. Viser med kroppsspråk at det er vanskelig, ser trist og laget ut, nesten på gråten.
Informant 2 «mamma sei at hves æ gjør mett bæste så e det bra nok...»	Mor sier at bare hun gjør sitt beste så er det bra nok, hun er usikker på om det stemmer?	Opplever at mor forventer at hun gjør sitt beste. Skaper usikkerhet.		Informant 2 Løfter blikket, krysser føttene, løfter skuldrene og ser hvorfor? er hun usikker på om jeg er enig, er hun usikker på om det er riktig at det er godt nok for seg selv? avventende på meg. Maktperspektiv?
Informant 3 «Træneran sei jo at hves å jær så godt æ kan så e det godt nok, å da så?»	Trenere sier at det er bra nok hvis hun gjør sitt beste og er fortrolig med uttrykket	Opplever at trenerne forventer det beste. Oppleveres som en lettelse og bekreftelse		Informant 3 Ser ut i lufta, er rolig og det ser ut som hun er fortrolig med uttrykket, bruker det som en unnskyldning for at hun kanskje ikke oppnådde helt sine egne mål?
Informant 4 «dæm snakke om æksamen heile tida!» «sei læll at det e bra nok når vi bære prøve å jørrå så godt vi kan»	Skolen maser om eksamen samtidig som de prøver å berolige med at det er nok hvis de gjør så godt de kan	Opplever at skolen forventer at de gjør så godt de kan. Oppleveres som mas og blir stresset.		Informant 4 Opplever at de maser om eksamen blir stresset og det beste er igjen et tema

Memoskriving

Memoene ble skrevet i ei skriveblokk som jeg hadde tilgjengelig gjennom hele prosjektet fra det første arbeidet med prosjektprotokollen til drøftinga av studien var ferdig. Memoene jeg skrev i analyseskjemaet førte jeg også inn i skriveblokka, for å samle dem så det ble lettere å gå tilbake på ting jeg ville sjekke. I memoene ble alle mine tanker som nedtegnelser over meg selv og informantene, relasjonen mellom oss, huskeliste, begynnende koding og tanker om kategorier, spørsmål jeg fikk underveis og oppdagelser jeg gjorde, skrevet ned. Dette lettet arbeidet i analyseprosessen da jeg skulle prøve å forstå prosesser og interaksjoner som førte fram til hvordan informantene handlet og opplevde livet sitt. Memoene leste jeg mange ganger gjennom hele studien for å forberede til neste sted og for å sikre at ikke informasjon gikk tapt. Jeg opplevde memoskrivingen som nyttig, fordi jeg kunne kvalitetssikre studien ved å justere på flere områder i tråd med prinsippene i CGT (Charmaz, 2014).

3.3. Studiens kvalitet

For å vurdere studiens validitet vil områdene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet bli beskrevet og belyst (Kvale & Brinkmann, 2015 ; Grønmo, 2015 ; Thagaard, 2018). I tillegg må originalitet vurderes fordi metoden CGT har som hensikt å utvikle ny teori på bakgrunn av empirien (Charmaz, 2014). Studiens kvalitet blir drøftet senere under diskusjonskapittelet.

3.3.1 Gyldighet

Gyldighet handler om metoden er relevant og gir svar på problemstillinga. En god logisk sammenheng mellom datamaterialet og analysen styrker gyldigheten for studien ved systematiske sammenligninger (Charmaz, 2014 ; Malterud, 2012). Jeg har brukt memoskrivingen som sjekkpunkt mellom problemstillinga, datamaterialet og analyseprosessen, samtidig som analyseverktøyet i CGT har hjulpet meg til å kvalitetssikre empirien gjennom kodingen. I tillegg har jeg prøvd å kontinuerlig avdekke feilkilder gjennom hele prosessen ved å stille meg selv kontrollspørsmål.

3.3.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvor troverdig og nøyaktig studien er gjennom hele prosjektet. Det handler om en annen observatør i samme studie eller en tilsvarende studie, ville ha kommet fram til samme funn. Kjennetegn er om studien vekker tillit og om den er oppbygd med et

logisk resonnement (Fangen, 2010 ; Grønmo, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er utfordrende og et av ankepunktene mot kvalitativ forskning. Mye av kunnskapen i kvalitativ forskning må forstås ut fra interaksjonen mellom konteksten og informantene. Derfor har jeg prøvd å skape tillit ved å bygge opp en logisk argumentasjon, og begrunnet alle valg og tolkninger gjennom hele prosjektet, som det er mulig for andre å ettergå. I tillegg har jeg styrket gyldighet og troverdighet ved å gjøre empirien så transparent som mulig både i transkriberinga og ved å sitere informantene med direkte tale for å underbygge viktige kategorier (Thagaard, 2018).

3.3.3 Generaliserbarhet og nytteverdi

Generaliserbarhet og nytteverdi handler om funnene i studien kan generaliseres og om funnene og teoriutviklingen på bakgrunn av empirien kan være gyldig for andre studier eller andre ungdommer (Fangen, 2010 ; Kvale & Brinkman, 2015). I den forbindelse er det viktig å være klar over at funnene i denne studien påvirkes av konteksten informantene vokser opp i. De representerer dette utvalget, i denne kommunen, i dette miljøet i deres oppvekstsvilkår. Hvis en av forutsetningene endres, kan det også føre til at noen av funnene endres. Denne studien er nyttig spesielt for denne kommunen, fordi den kan forklare og gi en forståelse av hvordan unge opplever hverdagen sin her. Studien kan også brukes som et bidrag i det tverrfaglige arbeidet som er gjennomført i kommunen, for å forebygge psykiske helseplager hos innbyggerne.

3.3.4 Originalitet

Originalitet betyr at studien gir kunnskap som kan danne grunnlag for å utvikle ny teori (Charmaz, 2014). I forhold til temaet for denne studien finnes det lite forskning på barn og unges opplevelse av hverdagen sin i forhold til mestring og utfordringer. Jeg har ikke klart å finne noe forskning på ungdoms opplevelser på landsbygda. Derfor kan denne studien betraktes som original og funnene kan gi et bidrag til forskning som er gjeldende for denne kommunen, i dette oppvekstmiljøet.

3.4 Etske betraktninger

Her redegjøres noen av de viktigste etiske hensyn på områder som har betydning for valg i forskningsprosjektet, for å unngå å gjøre etiske overtramp. Jeg vil spesielt rette søkelyset på

dilemmaet i krysningspunktet mellom dobbeltrollen som pedagog og forsker. I tillegg vil balansen mellom nærhet og distanse i interaksjonen og maktbalansen mellom informantene og meg belyses.

3.4.1 Praksisnær forskning og dobbeltrollen som forsker og pedagog

Forskning ved egen arbeidsplass krever fokus på etiske utfordringene som kan oppstå i relasjonen mellom forsker og informant. Forskeren må kontinuerlig være bevisst og reflektert over dobbeltrollen som forsker opp mot rollen som ansatt i et foretak. Både datamaterialet og tolkning av funn, kan påvirkes av rollene forsker og informant har til hverandre. I tillegg vil konteksten de er i ha betydning for rollene i relasjonen mellom dem. I etterkant kan det være utfordrende for forskeren, om det kommer fram negative opplysninger som det kan bli vanskelig å håndtere (Hansen & Karlsson, 2009). Maktforholdet mellom forsker og informant påvirkes også av maktforholdet i konteksten forskningen skjer i. Rollene og forventningene til hverandre må derfor avklares før oppstart av intervju.

Balanse mellom nærhet og distanse

En god profesjonell objektiv distanse mellom forsker og informant er ønskelig i en del forskning for å kunne analysere og tolke funn på en god måte. Likevel er det også hensiktsmessig med en god nærhet til deltakerne for å skape trygghet, for å ivareta deres behov og for å forstå dem i sin kontekst (Fangen, 2010 ; Foss & Ellefsen, 2004; Helsinkideklarasjonen, 1964 ; Hummelvol, 2010 ; Kvale og Brinkmann, 2015). Dette er i tråd med sosialkonstruktivistisk tankegang og metoden CGT som vektlegger at forskeren er en aktiv part og påvirker forskning gjennom sin forforståelse, kunnskap, vitenskapssyn, tanker og holdninger (Charmaz, 2014).

Forskning kan derimot bli dårligere hvis forskeren har for stor distanse til informantene og feltet (Charmaz, 2014 ; Jacobsen, 2005). Imidlertid må forskeren være oppmerksom på at hvis forholdet mellom dem blir for nært, så kan det gi ugyldige funn. Det kan skje hvis informantene binder seg og svarer ut fra det de tror er forventet av dem (Fangen, 2010).

Relasjon i konteksten skole

Jeg har god kjennskap til informantenes skole og oppvekstforhold gjennom det tverrfaglige arbeidet i kommunen, min praktiske erfaring og at jeg bor i kommunen. Gjennom mitt arbeid i

skolen har jeg opparbeidet relasjoner til informantene på forhånd, enten gjennom undervisning, eller at de kjenner til meg som en voksen på skolen. Dette gjorde at jeg kunne bruke intervjuet til å gå i dybden, i stedet for å bruke tid på å avklare struktur og regler på skolen. Dette bidro sannsynligvis til at det ble lettere å forstå prosessene i interaksjonen mellom informantenes opplevelser og konteksten de vokser opp i.

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på at min forforståelse og mine selvfølgeligheter ikke behøvde å være sannheten for informantene. Det førte til at jeg la vekt på å gjenta svar og utsagn gjennom hvert intervju for å sikre at jeg hadde oppfattet deres egen opplevelse riktig. Jeg hadde fokus på at informantene kjente til meg, og at det kunne påvirke informasjon de ga i intervjuet. Det kunne oppstått situasjoner hvor de kom i skade for å gi informasjon de angret på i ettertid. Jeg var også bevisst på at relasjonen kunne føre til at enkelte holdt tilbake informasjon av frykt for konsekvenser, hvis de kritiserte forhold på skolen. Dette kunne ha ført til at jeg mistet informasjon som er viktig for studien. For å sikre at informantene svarte mest mulig oppriktig informerte jeg godt både på informasjonsmøtet og spesielt i oppstarten av intervjuet. Jeg var også spesielt nøye og oppmerksom på dette underveis i hvert intervju.

4.0 FORSKNINGSFUNN

Dette kapittelet belyser hvordan ungdom i min forskningskommune opplever hverdagen sin i forhold til mestring, forventninger og utfordringer i hverdagen. Funnene må ses i lys av konteksten studien er gjennomført i, da funnene kan være påvirket av gjennomføringen på min skole og at informantene kjenner meg. Kapittelet deles inn etter kjernekategoriene fra datamaterialet:

1. Informantene trives og velger utdanning etter muligheter på arbeidsmarkedet i bygda
2. Det er stor variasjon i hvordan utfordringer og mestring oppleves og mestres
3. Uttrykket «bare du gjør ditt beste, så er det bra nok» skaper usikkerhet
4. Eget forventningspress til lekser stresser mest i hverdagen
5. Fritidsaktiviteter oppleves som viktigere enn skole og prioriteres
6. Det er diskrepans mellom opplevelsen av forventningspress og mestring i skolearbeid og trening

4.1 Informantene trives og velger utdanning etter muligheter i arbeidsmarkedet på bygda.

Informantene forteller at de trives i kommunen og er glade for at de vokser opp på bygda. De tror de har det tryggere på bygda der de kjenner alle og faren for å «kom ut får nå fali» ikke er så stor. De forteller at de opplever lite kriminalitet og rusbruk. Samtidig kommer det fram at de opplever lite gruppepress i forhold til sosiale media, merkeklær, kropp og alkoholbruk i omgangskretsen sin, og at dette oppleves som en lettelse.

Informantene trives på skolen og er fornøyde med både fagene og oppbyggingen av skoledagen. Alle opplever at de kan snakke fortrolig med de voksne, og at det noen ganger er lettere å snakke med andre enn med foreldrene, når ting blir vanskelig. De forteller om praktiske fag og at gode karakter på skolen gir dem positive erfaringer og skaper mestringsfølelse. Spesielt trekkes det fram at friminuttene med klassekameratene og tidlig oppmøte på skolen for å treffe venner, er viktig.

Alle informantene har tanker om hvilken retning de skal velge for et framtidig yrke, og de fleste har som mål å gjennomføre videregående skole. Det er kun en som har planer om å ta

høyere utdanning for å bli politi, om hun ikke oppnår proffdrømmen som håndballspiller. Informantene forteller at de velger selv hva de vil utdanne seg til og at foreldrene ikke blander seg så mye. Ei jente forteller at foreldrene har ymtet om å ta høyere utdanning, men sier selv «*men æ har itj løst te å bli xxx sjøl om dæm tjene godt så har æ itj løst te det...får no sjå da ka æ bli interessert i..?*». Viser med kroppsspråket at hun føler noe på forventningen likevel, og viser det ved å heve skuldrene, drar dem framover samtidig som hun knytter hendene mellom knærne og sier «*æ ska jo ha samme jobben heile livet*».

4.2 Det er stor variasjon i hvordan utfordringer oppleves og mestres

På spørsmål om hvordan hverdagen oppleves, forteller informantene om hva de gjør som de gleder seg til og hvilke utfordringer de har. De kommer raskt inn på begrepene press og stress og jeg ber dem forklare hva begrepene betyr for dem. De forteller at press er forventninger de tror andre ungdommer, voksne eller de selv har til hva de skal gjøre eller prestere.

Forventningspress opplever de som stress og uttaler «*forventninga stress mæ*». På spørsmål om hva det vil si å stresse, beskriver alle informantene hvordan det føles å stresse i stedet for å fortelle hva de legger i begrepet. De forteller hvordan de kjenner det i kroppen, og alle beskriver hvordan de opplever utfordringer når ting blir vanskelig. Det er derimot vanskeligere for dem å beskrive godfølelsen i situasjoner de mestrer og bruker lang tid på å tenke seg om. Det kommer fram at følelsen av å stresse når de blir urolige, er lettere å beskrive enn gleden når de mestrer og har det bra.

4.2.1 Mestring

Informantene beskriver godfølelsen av å mestre som «*spruddling, kribling*» og en «*gnist*» som gjør kroppen varm. De føler glede som en god følelse og sier at «*det e arti*». På spørsmål om hva som skaper glede og mestringsfølelse i hverdagen, forteller alle at de gleder seg til å treffe venner på skolen. De prøver å dra til skolen så tidlig som mulig, for å få tid til å prate eller for å gjøre noe morsomt sammen før skolestart. De opplyser at de som regel er sammen hele trinnet på tvers av kjønn og at de noen ganger kan dele seg i grupper alt etter hva hver enkelt har lyst til. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor de drar tidlig til skolen svarer flere av informantene at skoleområdet er det eneste stedet de kan treffe andre ungdommer «*bære for å få snakk i lag uten at vi må gjørrå som våksnan sei*». De forteller at de har behov for et sted å

møtes, fordi lange avstander i kommunen begrenser muligheten til å treffe andre på fritiden utenom organiserte fritidsaktiviteter.

Andre ting de nevner som gir glede og mestringsfølelse i hverdagen er trening, fritidsaktiviteter som teater og musikk, det å hjelpe andre, å bli ferdige med leksene, komme hjem etter skoledagen, og å få gode karakterer. Trening trekkes som viktig og fem av seks deltar på lagidrett som handball eller fotball. Den siste informanten trener alene eller sammen med ei venninne på treningssenter flere ganger i uka. En gutt og ei jente satser på en idrettskarriere i håndball og den ene forteller at han allerede har en livsførsel som toppidrettsutøver hvor hverdagen går med til trening, mat og restituering utenfor skoletiden.

4.2.2 Utfordringer

Informantene forteller at stress oppleves som en vond følelse i hele kroppen, og en av guttene beskriver det som «*det kjennes som om heile kroppen krømpe*». De forteller at de blir tørre i halsen, det blir vanskelig å snakke og at de får et trykk de kjenner både i halsen og i magen. Guttene opplyser at de synes det er utfordrende å bli hørt i lekser og muntlige presentasjoner på skolen. I tillegg er mas fra foresatte og en følelse av at det de gjør ikke blir bra nok, er vanskelig. Jentene forteller at det er utfordrende å komme seg opp på morgenen, og at de stresser før prøver og eksamener på skolen. To av jentene opplever også at det i perioder er veldig mye som skal foregå både på skolen og på fritiden og at det stresser dem. Alle informantene forteller at forventningspresset de opplever fra seg selv, medelever og andre både heime og på fritidsaktiviteter er utfordrende og oppleves som stress. De beskriver at de opplever å føle forventningspress når de tror noen forventer noe av dem, opplever negative kommentarer fra noen eller på direkte oppfordring om å prestere noe. Samtidig trekker alle fram at lekser er utfordrende og stjeler mye tid på fritiden.

4.2.3 Forventningspress

Forventningspresset informantene opplever i hverdagen handler ofte om en forventning om å prestere bedre enn andre. De måler seg opp mot medelever på bakgrunn av hvem de tror de kan sammenligne seg med og i forhold til status i klassen. Disse ungdommene blir derfor måleenhet for om de selv lykkes. Mål settes etter hva de andre presterer og ikke i forhold til egne forutsetninger. Spesielt jentene forventer at de skal prestere bedre enn de andre på skolen, og ei jente forteller: «*det e jo litt sånn at æ tænke at æ ska ha ber enn hu og sånne*

teng..- ». En annen jente sier «*æ sjer jo mot vænnan min...æ sjer jo mot dæm som e bæst da... æ vil jo få ber enn dæm*». Ei jente forteller at hun har et sterkt konkurranseinstinkt og derfor prøver hun hele tiden å bli best i alt hun gjør. Likevel er det ikke så mye verdt hvis det ikke er ansett som viktig og gir status blant de andre ungdommene.

Informantene forteller at de hele tiden leter etter feil ved egen prestasjon både på skolen og i fritida. De øver stadig for å bli best og de forteller at de opplever forventningspresset fra jevngamle som vanskelig. De synes det er vanskelig da de er redde for å miste ansikt. Ei jente sier at hun forventer at hun på trening, skal være den som yter maks, er best og samtidig føler hun at andre forventer at hun skal «*sprængtræn... så forvente dæm at æ ska spreng alt æ klare å...ja hves det e kamp da så forvente dæm jo at æ meir som ska vårrå grei me anneran, men det e jo itj så lett det...* ». Hun forteller med det at det ikke er lett å møte forventning om å prestere godt samtidig som hun skal være greie med de andre, underforstått, å gjøre de andre på laget gode.

Denne studien synliggjør at det er stor forskjell på kjønnetenes opplevelse av forventningspresset de opplever i hverdagen. To av guttene beskriver et høyere stressnivå med kroppslige plager, enn det jentene gjør. Dette kommer fram når de beskriver opplevelser og angir følelser på en skala fra 0-10 der 0 er ingen ubehag og 10 er høyest følte ubehag de har opplevd. Det er et stort sprik mellom informantenes opplevelse av forventningspress, spesielt blant guttene. En gutt forteller at han ikke blir stresset av forventningspress hverken fra seg selv eller andre. Han lar seg ikke bli stresset fordi «*stress e nå tull... dæm bære fyk omkreg, å bli hyper*» sier han. Likevel resonnerer han seg fram til at han kan bli irritert og sint på mas. Han sier at det kanskje er det samme som stress, men han har ikke følelse av at han stresser. En annen gutt føler at forventningspress blir så stort at det går ut over livskvaliteten og forteller at han blir deprimert av det og at ingen ting blir bra nok. Han beskriver følelsen av å stresse som så sterk at de kan ligne på beskrivelsen av angst.

4.2.4 Mestringsstrategier

Informantene har forskjellige strategier for å håndtere utfordringer i hverdagen. Informantene opplyser å ta i bruk alle de tre mestringsstrategiene emosjonsorientert mestring som for eksempel grubling, oppgaveløsningsorientert mestring der fokuset blir å finne løsninger eller unngåelsesstrategien som ved sosial distraksjon (Drugli, 2013 ; Imsen, 2020 ; Lazarus

&Folkman, 1984; Ryan & Deci, 2000 ; Tetzchner, 2012 ; Undheim & Sund, 2017). Noen ganger kan strategiene deres være flere av disse strategiene samtidig alt etter hvilken hensikt de har for å ta dem i bruk.

Jentene håndterer forventningspresset gjennom bruk av kognitive strategier som ved å bestemme seg for ikke å være sur og de prøver å styre tankene over på noe som gir dem glede. En av guttene velger samme strategi, men i stedet for å styre tankene opplever han at han prøver å koble om tankene ved å distrahere seg selv med å gjøre noe han liker. Han opplyser at han da kan få fred fra tankene en liten stund. En tredje forteller at han synes det å konsentrere seg om pusten fungerer for han. Alle forteller at de prøver å konsentrere seg og øver på utfordrende ting. En gutt og ei jente viser det ved å si at de «*øver og øver*» hvis det ikke blir bra nok i deres egne øyne. Den ene gutten opplever forventningspresset fra seg selv som en stadig påminnelse om at han aldri gjør det bra nok. Han opplever at stresset går ut over livskvaliteten, fordi han grubler mye og tenker på det som er vanskelig hele tiden, noe som skaper et kronisk stress i hverdagen. Han sier: «*æ tænke på det hele tia, får alder fre... når æ går inn te timen tænke æ at æ ska prøv mett bæste, det e over alt, æ gjær det på fotballtræning å skola å....*». Ei av jentene forteller at hun synes den beste strategien er å finne unnskyldninger utenfor seg selv, hvis hun ikke oppnår det hun ønsker. Hun synes det er lettere å skylde på ting hun ikke kan styre og sier «*æ e litt flenk te å kanskje te å skyld på nå anna...det e it allti....det e jo ænklar å skyll på nå anna ja...nå anna enn at du faktisk ikke ha gidda å gjort det*». Hun gir uttrykk for at hun tenker det er negativt å skylde på andre enn seg selv. En annen sier at hun selv setter opp kriterier for å lykkes, og at hun begrunner å mislykkes med å ikke ha øvd nok og at hun egentlig ikke hadde forutsetninger for å mestre situasjonen.

Guttene forteller at de kan reagerer med trass, sinne, gir blanke eller går unna for «*bære å drit i det*». Selv om den ene sier han ikke bryr seg, så viser han at det betyr noe hva voksne sier likevel, og forteller at han etter hvert gjør det han får beskjed om. Det begrunnes med at han er redd for å skuffe foreldrene. Det som skiller jentene og guttene i håndteringen av forventningspresset er at jentene søker støtte og snakker både med voksne og venner om sine utfordringer, mens guttene kun snakker med vennene sine.

4.3 Uttrykket «bare du gjør ditt beste, så er det bra nok» skaper usikkerhet

Informantene forteller at de møter voksne som sier «bare du gjør ditt beste, så er det bra nok». Varianter av dette uttrykket møter de ofte i hverdagen både fra foreldre, trenere, fritidsledere og på skolen. Uttrykket blir brukt i mange sammenhenger og informantene reagerer forskjellig på det i ulike situasjoner. For noen oppleves uttrykket som en lettelse, og ei jente forteller «når våksnan sei det, så e det sekkert bra nok» hun sitter rolig og ser ut i luften. Senere i intervjuet viser samme informant at hun ikke er fortrolig med uttrykket, spesielt når vi snakker om lekser og hva som er bra nok, da forteller hun at det er vanskelig å vite hva det betyr. En annen sier «mamma sei at hvess æ gjær mett bæste så e de bra nok... - » løfter så blikket mot meg og avventer min reaksjon. Hun samler knærne, løfter skuldrene og vender dem framover, samtidig som hun samler hendene i fanget. Alle informantene forteller at de møter tydelige forventninger fra de voksne på skolen, og at de får målark som klargjør kriteriene for fag. Det gjør det oversiktlig og trygt for dem på hva som forventes. Derimot opplever informantene fra 10. trinn at forventningspresset mot eksamen er stort og uoversiktlig, fordi de ikke har oversikt over hva det innebærer ennå. En sier «dæm snakke om æksamen heile tida!» De opplever forventningspresset som høyt selv om de voksne prøver å dempe presset ved å si at deres beste er bra nok. Samtidig er det usikkerhet knyttet til hva deres beste innebærer og betyr i ulike sammenhenger.

4.4 Lekser stresser og overlates i stor grad til ungdommene selv

Leksearbeidet er noe alle trekker fram, og gjennom intervjuet kommer de stadig tilbake til dette temaet. De forteller at leksene er det de føler skaper mest utfordring og stress i hverdagen. De bruker omtrent en time på leksene hver dag, og de forteller at de ikke har rutiner for hvordan eller når de skal gjennomføres. Dette overlates i stor grad til dem selv og flere opplever at leksene henger utover dem hele dagen, både før de kommer i gang, underveis og etterpå. Informantene opplyser å ha støttende foreldre som har forståelse for at det kan være slitsomt til tider, men at de ikke har noen klar formening om hva foreldrene forventer av leksene deres. De forteller at foreldrene er fornøyde bare de gjør leksene ordentlig og gjør sitt beste. Det er stor forskjell i hvordan guttene og jentene opplever og tolker dette. Jentene forteller at de gjør leksene ordentlig og at de vanligvis er fornøyde med dem og at foreldrene «blande sæ itj i kålles æ gjær dæm...dæm veit at æ gjær dæm årntli...å da træng dæm itj å

mas. Selv om de gjør leksene uten anstrengelser så påvirker de dagene deres, fordi de har lett for å utsette dem i det lengste. Ei forteller at hun ofte utsetter å være sammen med venner, fordi hun skal gjøre lekser. Likevel kan hun utsette leksene i mange dager, noe som fører til frustrasjon og anger for at hun ikke gikk ut med vennene likevel. Det å utsette leksene så lenge som mulig, er noe alle informantene forteller om. De forteller at de tenker på dem hele tiden og at tanken plager dem.

Guttenes beskrivelser viser at de sliter mer i forhold til leksene enn jentene, og sier at det er vanskelig fordi de er usikre på hva som forventes fra foreldrene og hva de synes er bra nok. Likevel forteller de at de kan slurve med dem, men angret i etterkant. En av guttene forteller at han føler foreldrene forventer at han skal gjøre leksene ordentlig og han gjør dem for å unngå *mas*. Han gjør det han tror de forventer, men opponerer ved å bli irritert og slurver. Han gjør leksene likevel, fordi han ikke vil skuffe dem og sier «*æ trur at det e at dæm ska påverk mæ på at no må æ jørrå det ber, ... mens at det går bære anner vein... mer som vess æ itj jær det bra da...da bli dæm skuffa... å det e det værste som onge da, å gji te familien din, å jørra dæm skuffa*». Informanten forteller at han opplever en konflikt mellom følelsen av en plikt til å innfri foreldrenes forventninger og behovet for å løsrive seg og ta egne valg.

Informantene forteller at det verste med leksene er at de er så redde for å miste status i klassen, «*redd for at nån ska flir tå dæ*», sier en gutt. Samtidig sier han at lærerne prøver å hjelpe elevene når de svarer feil ved å prøve å finne noe som er bra i svaret for «*ikke å hæng dæ ut*». Han opplever at lærerne ikke er så opptatt av at leksene skal være riktige, men at det viktigste er at de viser at de har prøvd og sier «*de flæste læreran bryr sæ egentlig ikke om det e rætt ... bære du har prøvd, så det e jo...* ».

Selv om leksene stresser mest trekker de også fram perioder med tester på skolen, forestillinger på teateret eller konserter og spesielt viktige kamper som stressende i perioder. Dette er aktiviteter som skaper høye forventninger og stress i en kort periode, men som går raskt over, mens leksene er noe som alltid er der og skaper kronisk stress i hverdagen. Informantene tenker på leksene store deler av dagen og de styrer mange av valgene deres.

4.5 Fritidsaktiviteter oppleves som viktigere enn skole og prioriteres

Ungdommene forteller at foreldrene engasjerer seg i deres fritidsaktiviteter, og deltar på treninger og kulturarrangementer. De fleste foreldrene er aktive som trenere og tilretteleggere eller er selv aktiv i samme idrett eller organisasjon. Informantene viser at de setter pris på foreldrenes deltagelse og engasjement. De opplyser at forventningene fra foreldrene betyr mye for motivasjonen til å satse på sin idrett. En av guttene forteller at foreldrene og andre voksne har sagt at han har potensiale til å nå langt. Derfor griper han sjansen og satser for fullt.

I perioder tar fritidsaktivitetene så mye tid og krefter at foreldrene både tillater og noen ganger foreslår, at de tar fri fra skolen. En gutt og ei jente forteller at de i perioder med mange teaterforestillinger, kan ta seg fri fra skolen en dag eller to for å hente seg inn eller for å være utvilte til neste forestilling. Ei jente forteller at hun har gått på musikkskolen i skoletiden i flere år, og har vært borte fra undervisningen hver uke for å gå til musikkskolen. En av guttene forteller at det hender han har med melding hjemmefra om at han må ta det rolig eller at han ikke skal delta på gym, hvis han har kamp eller har ei viktig trening samme dag. De forteller at de ikke ønsker å dempe aktivitetsnivået på fritiden, selv om det er stressende og at de da heller tar seg fri fra skolen.

4.6 Det er diskrepans mellom opplevelsen av forventningspress og mestring i skolearbeid og trening

Informantene opplever et høyere forventningspress på fritidsaktiviteter og trening enn i skolearbeidet. Likevel er det i fritidsaktivitetene de opplever mest mestringsglede. De graderer forventningspresset på fritidsaktivitetene fra 10 og oppover selv om skalaen slutter på 10. De to som satser på idrett svarer henholdsvis 15 og 50. Forventningene de har til skolearbeidet graderer de til å ligge mellom 7-9 på skalaen, men likevel forteller de at det er skolearbeidet som skaper det største stresset i hverdagen. De angir stressfølelsen for leksene som 10. Samtidig graderer de presset i idretten eller på kulturarrangementer som 5. De begrunner dette med at fritidsaktivitetene skaper en helt annen mestringsfølelse og status både blant venner og voksne enn det de får gjennom skolearbeidet. En av guttene og alle jentene

forteller at de liker å bli satt krav til av andre, og at de selv har høye forventninger til egen prestasjon innen sin idrett.

5.0 DISKUSJON

Hensikten med studien er å forstå hvordan ungdom i en liten distriktskommune opplever hverdagen sin i forhold til mestring, forventninger og utfordringer. Studien har en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse, der miljøet informantene vokser opp i, er viktig for forståelsen av funnene (Charmaz, 2014 ; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har lagt vekt på å redegjøre for min forforståelse, bakgrunn og kunnskapsforståelse som pedagog og spesialpedagogisk koordinator, samt informantenes oppvekstforhold i kommunen. I tillegg har jeg redegjort for konteksten skole, da det kan ha betydning for informantenes svar i intervjuet. Diskusjonskapittelet drøfter funnene i studien opp mot tidligere presentert teori og relevant forskning på feltet. Jeg har valgt å samle noen av områdene på tvers av kjernekategoriene. Spesielt kjernekategori 2 som handler om forventninger, utfordringer og mestring vil inngå i alle områdene i dette kapittelet. Det er for å få en helhetlig forståelse av informantenes opplevelse. Til slutt har jeg drøftet studiens kvalitet i forhold til metode, kontekst, rekruttering og utvalg.

5.1.Trivsel og ambisjoner for utdanning

Informantene forteller at de trives på hjemmeplassen og på skolen. De forteller at de ønsker å bosette seg på bygda når de blir voksne. De opplever kommunen som et trygt sted å vokse opp i, og forteller at de opplever lite ruspress og vold i forhold til hva de tenker ungdom i byene opplever. Dette understøttes av *Ungdata* (Bakken, 2020) som viser at i denne kommunen er det 7% flere enn nasjonalt som er helt enig i at «*jeg trives svært godt*» på skolen og 30% færre enn nasjonalt svarer at de skulker skolen og har ugyldig fravær. *Ungdata* (2020), *Elevundersøkelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2020) og SSB (2020) viser også at ungdommene i kommunen ligger 20% lavere enn landsgjennomsnittet og 60% lavere enn i fylket når det gjelder konsum av alkohol og andre rusmidler. Dette underbygges også av studien *Urban landscapes of adolescent substance use* (Pedersen & Bakken, 2016).

5.1.1 Utdanning og framtidsutsikter

Informantene ønsker å etablere seg i kommunen og dette legger føringer for hvilke yrker det kan være lurt å utdanne seg i, om de ikke har planer om å pendle til andre kommuner. Dette gjenspeiler seg i informantenes yrkesvalg og ambisjoner for fremtidig yrke. For å forstå

prosessene og valgene informantene tar, må områder i samfunnet de vokser opp i og utviklingsperioden de er i belyses.

Fem av informantene forteller at de har som mål å ta fagbrev på videregående skole og dette er betydelig kortere utdanningsløp enn landsgjennomsnittet for aldersgruppen. Nesten dobbelt så mange ungdomskolelever nasjonalt ønsker å ta utdanning utover videregående enn i denne kommunen, 37% i kommunen versus 61% nasjonalt (Bakken, 2020). De unge har størst mulighet for et framtidig yrke i hjemmkommunen innen jordbruk, bygg og anlegg, varehandel og reparasjon av motorvogner og i helse og sosialtjenester. De fleste av disse yrkene fordrer videregående utdanning og jeg antar at dette er en medvirkende årsak til at alle foruten en, har planer om å ta fagbrev. Yrkesmulighetene gjenspeiler seg også i utdanningsnivået i kommunen som er lavt når det sammenlignes med landsgjennomsnittet. Statistikk og forskning viser at jo lavere utdanningsnivå foreldrene har, jo lavere ambisjoner har barna, og i samfunn med lav sosioøkonomisk status, velger de unge ofte yrker med lavere krav til utdanning (Andersen & Bakken, 2015 ; SSB, 2020 ; Bakken, 2020). Selv om kommunen har et lavt utdanningsnivå, opplever informantene at det er mulig å tjene godt, og lykkes i arbeidslivet, selv om de ikke har høyere utdanning. De erfarer å ha venner i familier med god økonomi til tross for at foresatte ikke har lang utdanning. Dette opplyses å være foresatte med jobb innen jordbruk og vareproduksjon.

Ungdom som ønsker å ta høyere utdanning har begrensede arbeidsmuligheter i vår kommune for de som ikke ønsker yrker innen helse og oppvekst. Pendling er de fleste kjent med, da de må ut av kommunen for å ta videre utdanning. Det er tradisjon for å bo hjemme det første året på videregående skole, mens de flytter på hybel til andre skoleår for å slippe pendling. Dette kan være en medvirkende faktor som påvirker motivasjonen for akademisk utdanning.

5.1.2 Ungdomsutvikling og betydning for yrkesvalg

Informantene i denne studien er mellom 14 og 15 år og befinner seg i tidlig- og høy-adolescens i Mangs og Martells (1974) modell. Dette er en periode av livet hvor store endringer skjer raskt og det kan oppleves som utfordrende og overveldende å ta valg for yrkesretning i denne brytningstiden (Andersen & Bakken, 2015 ; SSB, 2020). Dette kan være en medvirkende årsak til at informantene velger yrker de har kjennskap til og kan være en medvirkende årsak til at mine informanter har lave akademiske ambisjoner. Jeg forstår det

slik at de ikke opplever det som nødvendig å ta høyere utdanning for å sikre god sosioøkonomisk status og et godt liv i hjemkommunen.

5.2 Bare du gjøre ditt beste, så er det bra nok

Uttrykket «*Bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» (kjernekategori 3), skaper usikkerhet og kan være utfordrende å tolke. De er usikre på hva uttrykket innebærer. Det består av to meningsbærende deler, som «*ditt beste*» og «*bra nok*». Dette er diffuse begrep som må tolkes og oversettes til konteksten det brukes i. Informantene forteller at de møter det både på skolen, hjemme og på fritidsaktiviteter hvor de er i samhandling med voksne det forventes at de skal prestere eller yte noe. To av jentene forteller at de selv kan si dette til hverandre for å trøste, når de opplever at forventningspresset blir stort. Dette er et uttrykk jeg opplever voksne i skolen bruker i beste mening, for å anerkjenne ungdommenes kunnskap og ferdigheter. Hensikten er å lette på noe av forventningspresset ved å si at så lenge de er fornøyde selv, så er vi voksne det også. Uttrykket brukes for å motivere til å gjøre så godt de kan. Det kan imidlertid føre til at ansvaret for hva det innebærer overlates til den det er adressert til. Dette er betenkelig sett i lys av rapporten *Psykt flink* (Røde kors, 2018) som viser at et stort antall ungdom mellom 16 og 18 år ikke føler de strekker til eller er gode nok på en eller flere arenaer i hverdagen.

Det kan være flere årsaker til at informantene blir usikre og får utfordringer med å forholde seg til og å tolke begrepene «*ditt beste*» og «*godt nok*». I intervjusituasjonen opplevde jeg at ei av jentene gjennom kroppsspråket viste at hun selv var usikker på om hun hadde prestert godt nok. Usikkerheten kan tolkes på flere måter. Det virket som hun var usikker på hva jeg tenkte om svaret hennes og om jeg tenkte at det var godt nok ut fra mine forventninger. Det kan også være at hun ikke var helt sikker på om hun selv tenkte det var bra nok ut fra egne kriterier. Maktperspektiv mellom oss da jeg er en voksen på skolen kan også være en faktor. Det kan hende at hun var redd for å gi feil svar, og undret seg over hva jeg tenkte om det og om det kunne føre til konsekvenser for henne senere (Bourdieu, 1996 ; Foucault, 1994 ; Opplæringslova, 1998 ; Riber, 2008 ; Wilhen, 2006). Jeg oppfattet kroppsspråket hennes som et tegn på at hun søkte bekreftelse på at svaret var greit. De resterende informantene sier det er vanskelig å forholde seg til uttrykket fordi det er så vanskelig å finne ut hva som er deres

beste og hva som er bra nok. De velger da å prøve å gjøre det bedre og bedre ved å konstant øve for å mestre ut fra egne kriterier.

Samme informant viser også i en annen situasjon, at selv på forsikring fra foreldrene om at prestasjonen hennes var mer enn bra nok, så er hun likevel ikke fornøyd med egen prestasjon. Hun sier det slik: «*mamma og pappa sei jo at det va bra, men...*». Hun drar på det og viser at hun egentlig ikke er sikker på om det var bra nok. Hun sier videre at «*dæm e jo foreldran min og dæm må jo si det*». Selv begrunner hun dårlig prestasjon med at hun ikke hadde øvd nok, og at hun egentlig ikke hadde forutsetninger for å mestre situasjonen. Hun forklarer derfor egen prestasjon både med internale- og eksterne årsaker (Drugli, 2013 ; Imsen, 2020). Dette viser at den ytre motivasjonen og belønningen hun fikk i form av anerkjennelse fra foreldrene, ikke var gjeldende eller virkelig, fordi de var inhabile. Det fører til at hun selv setter opp egne kriterier for å måle prestasjonen mot, og dermed føles mestringen lav om hun ikke når opp til egne standarder (Jacobsen & Thorsvik, 2010 ; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Uthus, 2017). Det er vanlig å bli kritiske til seg selv og egne prestasjoner når de setter egne standarder og mål. Når de da sammenligner sine prestasjoner opp mot andre ungdom så har de en tendens til å lete etter feil ved seg selv (Evenshaug & Hallen, 2005; Imsen, 2020 ; Tetzchner, 2019).

5.2.1 Ungdomsutvikling og betydning for opplevelse av uttrykket

Uttrykket «*Bare du gjør ditt beste, så er det godt nok*» innebærer at de unge må mestre sammensatte kognitive prosesser som god analytisk vurderingsevne og ferdigheter. Uttrykket fordrer at de både klarer å vurdere egne forutsetninger, har evne til å definere mål og klarer å analysere hvor mye energi og innsats som kreves for å nå målet. Samtidig må de ha evne til å vurdere om innsatsen/kostnaden er verdt resultatet/belønningen som dermed skaper motivasjon til innsats, jamfør valensvurderinger i forhold til forventninger i motivasjonsteorien til Kaufmann og Kaufmann (2015) og Imsen (2020). Dette er omfattende prosesser og må belyses ut fra den kognitive utviklingen de er i.

Informantene i denne studien er mellom 14 og 15 år befinner seg i utviklingen mellom tidlig og høy adolescens. Dette er tidlig i ungdomsutviklingen og ungdommene er i en periode i livet der det er mye som skjer både kognitivt, mentalt og fysisk og kan oppleves som overveldende. Perioden kjennetegnes av store og raske endringer i den fysiske og kognitive utviklingen samtidig som hjernen gjennomgår en omfattende omorganisering. Dette kan være

en medvirkende årsak til at informantene har utfordringer med å forholde seg til uttrykket fordi de ikke alltid stoler på egne vurderinger (Erikson, 1971; Piaget, 1973 ; Tetzchner, 2012).

5.2.2 Stress og kjønnsforskjeller

Informantene i denne studien definerer begrepet stress som en vond følelse de får i magen eller i halsen, og de opplever det som et kaos i hodet. Følelsen oppstår når de opplever store forventninger fra seg selv, andre eller opplever utfordringer de må mestre. De forteller om en følelse av å ikke strekke til. Jeg vil bruke begrepet stress i tråd med informantenes beskrivelser, selv om fagpersoner kanskje vil tolke det de beskriver som uro eller angst.

Forskjellen i modenhetsnivået til informantene kan forklare hvorfor jentene framstår som tryggere i sin vurdering av hva som er deres beste og hva som er godt nok. Forskning viser at gutter starter 1-2 år senere med puberteten enn jentene (Bruserud et al., 2020 ; Oehme et al., 2020). En faktor som også kan påvirke er at jentene tilsynelatende snakker med foreldre og andre voksne om det som er vanskelig, mens guttene ser ut til å heller snakke med venner. Likevel er det noe overraskende at guttene i min studie opplever mer stress enn jentene sammenlignet med funnene i studien *Sex differences in health at ages 11, 13 and 15* (Sweeting & West, 2003). Den viser at jenter opplever et dobbelt stress i forhold til at de både skal være feminine og attraktive, samtidig som de skal være skoleflinke og søke karriere. Samtidig viser kunnskapsoversikten *Stress i skolen* (Lillejord et al., 2017) at jentene som oftest rapporterer mest stress i skolehverdagen. Oversiktstudien viser også at 22 av 33 studier rapporterer forskjell i kjønnetenes stressopplevelse, der jenter har de sterkeste følelsesreaksjonene. Det samme kommer fram i studien *Generasjon prestasjon* av Bakken, Sletten og Eriksen (2018) som viser at tre ganger så mange jenter som gutter har problemer med å håndtere den totale mengden stress i hverdagen, henholdsvis 16% av jentene og 6% av guttene. Rapporten *Psykt flink* (Røde kors, 2018) finner noe av det samme og konkluderer med at dobbelt så mange gutter som jenter i alderen 16-18 år opplever at de er gode nok og strekker til i hverdagen. Imidlertid har guttene i økende grad rapportert om opplevd psykiske helseplager de siste årene (Eriksen & Bakken, 2020). Studien til Undheim og Sund (2017) viser derimot at gutter har utfordringer på andre områder enn jentene og ser ut til å ha en signifikant større utfordring i forhold til hverdagslige problem.

Vår kommune har hatt fokus på psykisk helse hos barn og unge i forbindelse med det tverretatlige forebyggingsprosjektet som ble gjennomført. Dette kan ha bidratt til at gutter tørr å fortelle om sine utfordringer. Det har vært gjennomført flere mestringskurs for barn og unge i skolen der mange gutter har deltatt. Dette er kurs som *Mestrende barn*, *Tankesnakk* og *Du* og har vært gjennomført i samarbeid mellom helsesykepleier, miljøterapeut og spesialsykepleier i psykisk helse i kommunen. I tillegg har vi vært MOT-kommune i mange år. Mot er en stiftelse som har til hensikt å styrke ungdoms robusthet og livsmestring (MOT, 2020). Dette har ført til at ungdommene er blitt vant til å snakke om vanskelige ting, og det har vært stort fokus på å få guttene til å akseptere det som «innenfor» å snakke om vanskelige tema. Selv om informantene er jevngamle, kan deres kognitive utvikling til å ta gode veloverveide rasjonelle valg for seg selv ha påvirket dem i vurderingen av hva uttrykket innebærer for dem (Evenshaug & Hallen, 2005). Jeg gjør oppmerksom på at min studie kun består av et begrenset antall informanter, og at det derfor kan være tilfeldig at det er flere gutter enn jenter som opplever utfordringer i å tolke utsagnet «*Bare du gjør ditt beste, er bra nok*».

5.2.3 Læreplanen L97 og betydning for foreldregenerasjonens holdninger

For å forstå hvorfor uttrykket «*Bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» er mye brukt, må konteksten voksgenerasjonen har vokst opp i og verdiene i samfunnet de lever i belyses. Vil her belyse hvordan Læreplanen, [L97], (Utdanningsdirektoratet, 1997) kan ha påvirket til holdninger og verdier hos voksne, som kan ha dannet grunnlaget for prosesser og utvikling i samfunnet. «*Ansvar for egen læring*» var et prinsipp som ble innført med L97 og handler om å hjelpe elevene til selv å definere mål og arbeidsmåter for å tilegne seg kunnskap i skolen. Dette prinsippet kan ha bidratt til at ansvaret for å vurdere prestasjonene og om de har oppnådd målet sitt, faller på de unge selv.

Bronfenbrenners økologiske modell (1979) handler om fire økologiske nivå som viser sammenhengen mellom alle systemene i et samfunn der nivåene påvirker hverandre og hvert individ. For informantene er det foreldrenes hverdag og egen oppvekst med rammebetingelser og nevnte skolepolitikk, som har betydning for hvordan de samhandler med barn og unge i dag. L97 la føringer for rammer og prinsipper for hvordan læring skulle foregå, og denne holdningen ble etter hvert implementert til samfunnet for øvrig. Slik ble lover og regler på makronivå som statlige føringer for undervisning, videreført til verdier og holdninger nedover

i nivåene i den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979). L97 bygde på et prinsipp om at barn lærte best ved å undersøke kunnskap og at å selv søke kunnskap, gir best læring. Det førte til at begrepet «*Ansvar for egen læring*» ble et mantra som styrte mye av arbeidsmåtene i skolen. Dette er mesonivået i modellen og dette kan ha påvirket holdningene i samfunnet, deriblant voksnes syn på barn og unges kapasitet til å selv å ta ansvar, og evne selv å avgjøre hva som er best for dem. Dermed kan det ha lagt noen føringer for holdninger og syn på unge i alle områdene på mikronivået, der barna oppholder seg både i hjemmet, på skolen og på fritidsaktiviteter. I og med at fritidsaktivitetene styres av foreldre antar jeg at de langt på vei tar med seg holdninger og verdier de selv har lært, både som elever og foreldre inn i disse aktivitetene.

Prinsippet «*Ansvar for egen læring*» i L97, forutsatte at elevene satt på hver sin kontor plass/ arbeidsplass der de skulle søke kunnskap og oppøve ferdigheter etter eget tempo, evner og interesser. Læreren fikk rolle som veileder der felles undervisning i klassen var unntaket. Det førte til at elevene ble sittende mye alene med sine egne oppsatte mål. Det var stor forskjell på hvordan elevene håndterte dette. Jenter som likte å sitte og arbeide selvstendig, profitterte best på denne arbeidsformen. Mange gutter slet derimot med å finne ro, da dette var en arbeidsform som ikke passet for de som best likte å være fysisk aktive. Målet var å finne en undervisningsform hvor de kunne være aktive innenfor egen arbeidsplass der de selv kunne søke ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 1997). Det er mange gode argumenter for denne arbeidsformen, men den passer ikke for alle. Om begrepet «*Bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» oppsto da, eller om bruken av det ble forsterket i denne perioden, er vanskelig å si. Det er imidlertid naturlig å anta at det ble vanligere å bruke begrepet, da det bygger på det samme prinsippet om at barn og unge vet best selv, hva som er best for dem. Det kan hende at intensjonene med L97 ble noe misforstått i enkelte miljøer, som kanskje ikke fikk god nok innføring i prinsippene ved innsettelsen av L97 i skolen. Dette kan ha ført til at voksne overlater for mye av ansvaret til de unge selv med å definere hva som er deres beste og hva som er godt nok.

Etter 2000-tallet er det satt mer fokus på ungdoms evner og kognitive utfordringer. Et fokusområde er hjerneforskning og hvilke utfordringer ungdomstiden gir. Dette har ført til at det er innført andre prinsipper i skolen for å gi elevene en bedre forutsigbarhet over hva som forventes og hva de skal lære. Prinsippet vurdering **av** læring er blitt erstattet av vurdering **for** læring. Det betyr at elevene blir vurdert underveis i læringsprosessen for å danne et grunnlag

for å lære mer på en bedre måte. Dette erstatter rutinen med å sjekke hva de har lært i etterkant (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den forbindelse er pedagogene oppfordret til å redegjøre for læringsmålene i forkant av hver time. Kunnskapen settes inn i et oversiktlig system hvor målkort med oppførte delmål er strukturert og skaper god oversikt for elevene.

Sett i lys av informantenes alder og kognitive utvikling, er det nærliggende å anta at flere av dem ikke er i stand til å gjøre vurderingene som kreves for å forholde seg til utsagnet «*Bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» ennå. Selv om det blir sagt i beste mening, kan det ses på som en ansvarsfraskrivelse når det overlater til de unge selv å vurdere og tolke. Kanskje overvurderes evnen til å ta disse valgene. I og med at dette er et vanlig uttrykk fra dagligtale, så er det ikke sikkert at de voksne er klar over hva det krever av kognitive evner. Dette underbygges av forskning som viser at voksne både overvurderer og undervurderer de unges opplevelser og evner og har problemer med å henge med i utviklingen spesielt i ungdomstiden. Årsakene kan være at ungdom mange ganger begynner å ta avstand fra foreldrene og derfor innlemmer dem i mindre grad enn før. Samtidig kan det være utfordrende for voksne å følge de unges økende utviklingstakt. Studien *Changes in quality of life among Norwegian school children* av Jozefiak et al. (2009) underbygger dette og konkluderer med at foreldre rapporterer en høyere skår på de unges livskvalitet enn det ungdommene gjør selv. Studien *The study of quality of life* av Koot (2003) viser imidlertid det motsatte og konkluderer med at deprimerte foreldre undervurderer barnas livskvalitet, men deres oppfatning kan farges av deres eget følelsesliv. Det kan også se ut som at foreldre har problemer med å følge utviklingen til ungdommene ved at de kan ha tendens til å behandle dem som yngre enn det de er (Jozefiak et al., 2009 ; Paikoff & Gunn som referert i Tetzchner, 2012, s. 691).

5.3 Lekser stresser mens fritidsaktiviteter skaper mestring

I denne delen blir kjernekategori 4, 5 og 6 drøftet sammen for å belyse hvorfor leksearbeidet oppleves som mest stressende, selv om informantene opplever mindre forventningspress enn ved andre aktiviteter. Kategori 4 er: -Eget forventningspress til lekser stresser mest i hverdagen, 5 -Fritidsaktiviteter oppleves som viktigere enn skole og prioriteres og 6 - Diskrepans mellom opplevelsen av forventningspress og mestring i skolearbeid og trening.

5.3.1 Lekser skaper stress

Mine informanter forteller at leksene skaper mest stress i hverdagen og at de føler at de henger ut over dem hele dagen. Det fører til at de opplever at de ikke har tid til å være sammen med venner. Dette samsvarer med studien *Stress i skolen* av Lillejord (2018, s. 41) som viser at de unge opplever at leksene «stjeler» tid fra samvær med venner. Likevel forteller informantene at de bruker mindre enn en time på lekser hver dag, hvis de regner tiden de arbeider effektivt med dem uten forstyrrelser. Dette underbygges av tall fra *Ungdata* (Bakken, 2020) og SSB (2020) som konkluderer med at ungdom i min kommunen bruker langt mindre tid på lekser i forhold til landsgjennomsnittet. I kommunen bruker bare 29% av elevene i ungdomskolen mer enn en time på leksene, mens 39% nasjonalt bruker mer. Likevel oppnår ungdommene i kommunen grunnskolepoeng fra eksamen på lik linje og i enkelte fag langt bedre enn landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Grunnskolepoeng er et mål for kunnskapsnivået til elevene ved utgangen av grunnskolen i Norge. Selv om det tradisjonelt i skolen blir satt en sammenheng mellom tiden elevene bruker på lekser og resultatet de oppnår målt i grunnskolepoeng, viser altså tallene at det ikke er noen direkte sammenheng. Det kan bety at det er andre forhold enn antall timer som sier noe om kvaliteten og effektiviteten i arbeidet. Trivsel og hvor fornøyde de unge er med livet sitt kan være medvirkende faktorer som påvirker disse resultatene. Nøkkeltall for kommunen viser at ungdommene er godt tilfredse med livet sitt. Trivselsundersøkelsen (Bakken, 2020) viser at 89% av elevene i kommunen rapporterer at de trives godt og angir fra 7-10 på en skala fra 0-10. 0 betyr det verst mulig livet og 10 betyr det best mulige livet de kan tenke seg.

5.3.2 Læringsstrategier og struktur

Læringsstrategier er et begrep som kom i fokus ved innføringen av L97 (Utdanningsdirektoratet, 1997). Læringsstrategier er generelle strategier med det som hensikt å bedre læring i skolen. Det førte til et større fokus på struktur og omgivelser i læringssituasjonen. Dette kan ha ført til at elevene ble oppfordret til å prøve ut egne strategier som fungerer best for hver enkelt med veiledning på skolen. Holdningen var at dette var noe eleven selv visste best. Disse læringsstrategiene og syn på elevenes rolle må ses i sammenheng med prinsippet om «ansvar for egen læring» som ble innført samtidig (Utdanningsdirektoratet, 1997). Eksempler på læringsstrategiene elevene tok i bruk var eksempelvis å klappe takten for å skape rytme i innlæring av kunnskap, eller ha musikk på øret. Noen lærte best av å ha lyden av andre mennesker rundt seg. Andre likte best å

samarbeide eller få støtte av voksne. I tillegg var det enkelte som valgte å ha noe i hendene som de kunne fikle med, mens andre igjen hadde behov for at det var helt stille når de skulle tilegne seg kunnskap.

Ved innføring av L97 lærte elevene å ta i bruk læringsstrategier og de ble bevisstgjort på at de skulle ta egne valg for egen læring. Dette kan ha medvirket rutinene i dagens leksearbeid. Dette henger sannsynlig sammen med det som dagens foreldregenerasjon ble opplært til i sin skoletid. Det kan derfor se ut til at mine informanter har en tendens til å ta i bruk flere strategier og til dels er ukritiske til organiseringen av sitt leksearbeid. Flere av informantene oppgir at de gjør andre aktiviteter samtidig med leksearbeidet. Det være seg å høre på musikk, spille nettspill, chatte med venner, se film og serier. Dette medfører at leksearbeidet blir langvarig, fordi det er lite effektivt. Det oppgis at faktisk leksetid kan bli mindre enn en time, men at det oppleves som kronisk stress (Samdal et al., 2017). Dette samsvarer med annen forskning som viser at lekser og skolearbeid er en av de viktigste faktorene for stress og kan føre til utvikling av psykiske helseplager (Eriksen, et al. 2017 ; Lillejord et al., 2017).

Som spesialpedagogisk koordinator ved skolen har jeg over flere år hatt fokus på leksearbeid og rutiner, da ofte i et samarbeid med foreldre. Det har vært foreldre til barn som har utfordringer med å organisere leksene, slik at de har fått frigjort tid til andre aktiviteter. Disse elevene har opplevd leksepresset som så utfordrende, at det har gått utover livskvaliteten deres. For mange oppleves det som vanskelig å rydde unna forstyrrelser før oppstart av leksearbeidet. De har derfor behov bistand slik at de kan arbeide effektivt og dermed får tid til andre aktiviteter. Dette samsvarer med utviklingsteori som viser at ungdom trenger veiledning, støtte og hjelp langt ut i ungdomstiden, selv om det forventes at de skal bli mer selvstendige i skolearbeidet jo eldre de blir (Evenshaug & Hallen, 1998 ; Imsen, 2020 ; Sørensen & Skogan, 2020).

5.3.3 Fritidsaktiviteter prioriteres før skole

Det er et paradoks at leksene oppleves som mest utfordrende, selv om de opplever et større forventningspress innen organisert aktivitet på fritiden. De opplyser at mestringsgleden er større på fritidsaktivitetene enn det skolearbeidet gir. Samtidig blir fritidsaktiviteter prioritert før skolen og flere av informantene forteller at de tar seg fri fra skolen for å være i stand til å

prestere og delta på fritidsaktiviteter. For å forstå prosessene i dette vil miljøet, kulturen og medelever sin idrettskarriere belyses.

Alle informantene trener flere ganger i uka og to har høye ambisjoner og satser på en proffkarriere. De opplever dette som en mulig karrierevei da flere i ungdomsgruppa allerede har lyktes og spiller på elite- og landslag både på junior og senior nivå. Kommunen har hatt stort fokus på fysisk aktivitet og trening over tid, og det kan være en av årsakene til at voksne viderefører denne interessen til egne barn. Det er imidlertid verd å merke seg at de unge i kommunen ellers har få aktiviteter å velge mellom på fritiden. Dette kan se ut til å påvirke hvilke aktiviteter som prioriteres. De kan stort sett velge mellom idrett, teater eller musikk der 65% velger en idrett mot 49% nasjonalt. En annen mulig forklaring kan være at ungdom er blitt mer prestasjonsfokusert enn tidligere, og at hensynet til kropp og utseende har fått større betydning for selvtillit og status etter hvert som bruken av sosiale media har økt (Bakken, 2017 ; Seippel, 2016). Utdanningsnivå og sosioøkonomisk status i kommunen skulle tilsa at fokuset på fysisk aktivitet og trening skulle vært lavere enn det informantene forteller om og det nøkkeltall for kommunen tilsier (Statistisk sentralbyrå, 2020). HEMIL-rapporten av Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, Fismen, Larsen, Wold og Årdal (2016) konkluderer med at jo høyere sosioøkonomisk status foreldrene har, jo mer fysisk aktive er barna. Helsedirektoratets undersøkelse tyder derimot på at dette ikke helt stemmer for alle, da de finner liten forskjell mellom familier med høy og lav utdanning (Kolle, Stokke & Hansen, 2012).

5.3.4 Skolens rolle i kommunen

Skolen har en sentral rolle i hverdagen for ungdom i denne kommunen, og for informantene er den viktig for å møte medelever på en uformell måte. Skolen som forutsetning for læring oppleves derimot ikke som viktig i hverdagen og prioriteres bort av flere i perioder.

Informantene forteller at de prøver å komme så tidlig som mulig før skolestart for å møte venner. Som regel møtes hele trinnet for å prate eller noen få kan samles for å spille ballspill eller leke. De sier at da kan de snakke om alt og ingen blander seg eller forteller dem hva de må gjøre. Dette er for flere den eneste arenaen og måten de kan treffe andre på en uformell måte, da det er mindre mulighet til å møtes ellers på grunn av store avstander i kommunen. Organiserte fritidsaktiviteter er også en viktig arena for informantene og er for noen den

eneste muligheten til å treffe venner utenfor skolen eller internett. Samværet med venner er vikt både for å treffe andre og for å prøve ut roller i sin identitetsutvikling. Hensikten er å finne ut hvem de selv er med egne holdninger og verdier (Evenshaug & Hallen, 2005). I denne løsrivelsesprosessen blir venner ekstra viktige spesielt med tanke på både å utvikle nye og videreutvikle de mestringsstrategiene de har lært fra heimen (Erikson, 1971 ; Jozefiak et al., 2009 ; Persike & Seiffge-Krenke, 2011 ; Seiffge-Krenke, Persike, Chau, Henry, Klopp, Terzini-Hollar Tam, Naranjo, Herrera, Menna, Rohail, Veisson, Hoareau, Luwe, Loncatic, Han & Regusch, 2011). Forskning viser at behovet for møtepunkt er viktig i denne kommunen og at 17% flere enn landsgjennomsnittet deltar på ungdomsklubb samtidig er det betydelig flere som deltar på organiserte aktiviteter enn nasjonalt henholdsvis 75% versus 65% nasjonalt (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Kultur har stått sterkt i kommunen i mange år og musikkskolen gjennomføres i løpet av skoledagen. Det gjør at elevene tar fri fra undervisning en time hver uke, uten å få fravær fra skolen. Informantene forteller at selv om det er veldig travelt i perioder så er det ikke aktuelt å delta på mindre på fritiden. Når jeg spør ei av jentene om dette, så løfter hun blikket og ser på meg med et spørrende uttrykk. Jeg tolker dette som at det er en uvant spørsmålstilling og hun svarer: «*Nei.... det har æ itj tenkt på... nei, æ vil itj kutt ut nå*». Jeg har opplevd selv, i samtaler med foresatte, at de mener skolen skal ta hensyn til elevens fritidsaktiviteter, da disse også er viktige for familien. De mener skolen må flytte på sine aktiviteter for å tilpasse seg fritidsaktivitetene, slik at også deres barn kan delta. Dette kan ha ført til at flere av informantene opplever skolen som mindre viktig enn fritidsaktivitetene. At fritid prioriteres før skole går på tvers av annen forskning fra Oslo som viser at foreldre legger vekt på at skole skal prioriteres før fritidsaktiviteter (Andersen & Bakken, 2015). Det er betenkelig at denne kommunen, min studie gjennomføres i, har lagt føringer for at barn kan ta seg fri fra skolen for å delta på andre aktiviteter over år, når forskning viser at fravær på så lite som en halv skoledag påvirker elevenes læringsutbytte for semesteret (Bijsterbosch, Van Der Schee, & Kuipers, 2017).

5.3.5 Foreldrenes engasjement og betydning

Foreldres engasjement i informantenes fritidsaktiviteter, kan også være en faktor i hvorfor det oppleves som viktigere enn skole. Foreldrene engasjerer seg i fritidsaktivitetene deres og deltar selv eller har vært aktive i samme organisasjon. Idrett står sterkt i kommunen og statistikk viser at 70% av ungdommene er organisert i et idrettslag, mot nasjonalt 63%

(Statistisk sentralbyrå, 2020 ; Bakken, 2020). Informantene setter pris på foreldrenes engasjement og det samme viser tall fra *Ungdata* (Bakken, 2020) som viser at 10% flere enn landsgjennomsnittet er svært fornøyde med foreldrene sine og at ungdommene opplever at foreldrene har god kjennskap til venner og fritidsaktiviteter. Selv om de unge er i en brytningstid og vennenes mening betyr mye, så setter de pris på at foreldrene deltar sammen med dem (Erikson, 1971 ; Evenshaug & Hallen, 2005 ; Jozefiak et al., 2009). Dette kan også bidra til at motivasjonen til å satse på sin fritidsaktivitet som en mulig karrierevei, er stor for disse informantene. Dette understøttes av studien *Fysisk aktivitet blant 6-9 og 15 åringer i Norge* (Kolle et al. (2012) som konkluderer med at barn og unge som opplever støtte fra foreldrene og venner er mer fysisk aktive enn andre. Bakken (2017) konkludere med det samme, at trening skaper mestringsfølelse og gir status.

Informantene forteller at de også på fritidsaktivitetene får høre at de må gjøre sitt beste, men at det er tydeligere for dem hva det er som forventes enn i leksearbeidet. De får umiddelbar respons på handlingene sine på fritidsaktiviteter, enten av voksne eller andre ungdommer. De får tydelige beskrivelser og øver på ferdigheter som de skal lære samtidig som de støttes og veiledes gjennom hele prosessen. Denne anerkjennelsen og støtten oppleves som en umiddelbar belønning som skaper mestring og motivasjon (Lillejord et al., 2017). En studie om fysisk aktivitet hos unge viser det samme og konkluderer med at jo større glede og mestring de unge opplever ved fysisk aktivitet, jo høyere er motivasjonen til å fortsette (Kolle et al., 2012). Denne anerkjennelsen de opplever i fritidsaktivitetene opplever informantene muligens ikke i samme grad i leksearbeidet.

Kanskje er foreldrenes manglende engasjement en faktor som fører til at leksene oppleves som stress, fordi lekser i større grad blir overlatt til dem selv. Mens engasjement de opplever fra de voksne på fritidsaktiviteter skaper umiddelbar mestring og glede. Oversiktstudien til Lillejord et al., (2017) understøtter dette og viser at det spesielt er seks områder som utmerker seg som skaper skolestress hos ungdom. Det er lite tid sammen med venner, lite støtte fra familien eller konflikter i heimen, konflikter og konkurranse i skolen, utestenging, lite engasjerte og involverte lærere og til slutt egne og læreres høye forventninger til deres prestasjoner.

Foreldrenes lave engasjement i skolearbeidet må også ses i sammenheng med foreldrenes forutsetninger for å hjelpe elevene med leksene, da egen oppvekst og kultur har påvirket dem i sin utøvelse av foreldrerollen (Bronfenbrenner, 1979). Kommunen har et lavt utdanningsnivå og skolen har endret seg mye siden foreldrene selv gikk på skolen. Skolen er blitt mer teoretisk ved at kompetansemålene for undervisning er flyttet lengre og lengre ned i klassetrinnene etter hvert som de nye læreplanene har trådt i kraft. Ikke minst har regjeringsskifter ført til at timetallet i skolen er utvidet der mer teori har gått på bekostning av lek og estetiske fag (Johansen, 2020 ; Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har skapt utfordringer for en del foreldre fordi endringene kan ha ført til at det er blitt vanskeligere å hjelpe barna med skolearbeidet fordi de ikke kjenner igjen måten de arbeider på og fordi kunnskapsnivået er økt.

En faktor som også kan ha betydning for foreldrenes engasjement i skolearbeidet kan være at skolen står så sterkt i kommunen at foreldre ikke ønsker å legge seg i skolens føringer for hvordan det skal være. Kanskje ser de på leksene som skolens ansvar og derfor overlater til skolen å råde over leksene til ungdommene.

5.4 Drøfting av metode

Jeg valgte å bruke CGT som metode, selv om tematisk analyse ofte anbefales til studenter, fordi den er enkel i bruk. CGT anses å være omfattende og noe krevende forskningsmetode for masterstudenter, men jeg valgte likevel å bruke metoden som et verktøy, fordi jeg liker den systematiske strukturen med tydelige steg (Johannessen et al., 2018). Metoden kan hjelpe meg til å finne gode kjerne kategorier, nettopp fordi jeg er nybegynner som forsker. Hensikten med CGT er å bygge ny teori fra empirien, men utvalget i denne studien er lite og det kan derfor ikke utledes en helt ny teori ut fra dette lille datamaterialet. Teori kan her være det som er overraskende og nytt i seg selv. Funnene i denne studien kan kanskje bidra til mer forskning, som til slutt kan danne ny teori og en forståelse av de unges oppvekst generelt. Min studie kan bli en lokal teori som er gyldig for ungdommene i denne lille kommunen, på dette tidspunktet.

Kontekst, rekruttering og utvalg

På bakgrunn av min deltagelse i det tverrfaglige utviklingsprosjektet i kommunen, var det viktig for meg at studien kunne gjennomføres her. Jeg ønsket å høre de unges stemme i hvordan de opplevde sin hverdag i lys av utviklingsarbeidet. Studien kunne vært gjennomført i en annen kommune, men da hadde jeg ikke hatt dette bakteppet i analyseprosessen eller hatt kjennskap til kommunestrukturane selv om mange av de statlige føringene er like.

Guttene i studien fortalte at de opplevde og håndterte hverdagen forskjellig. En syntes det gikk helt greit, mens en annen fortalte om store utfordringer. Alle jentene framsto som ansvarsbevisste og pliktoppfyllende. For å ha fått et bredere spekter også av jenter, hadde det vært interessant å ha rekruttert ei jente med andre erfaringer enn de jentene som deltok i studien. Jeg vurderte det likevel slik at uansett hvor mange jeg hadde rekruttert trenger det ikke å ha ført til at ei jente med andre erfaringer hadde meldt seg på, uten å foreta et strategisk utvalg. Vurderte det til at det var etisk betenkelig både metodologisk og pedagogisk ut fra den situasjonen jeg var i akkurat da, fordi jeg da kunne stå i fare for å misbruke min posisjon i skolen. Det ville ha ført til en svekkelse av studiens kvalitet og troverdighet. Derfor valgte jeg å ikke rekruttere flere informanter, da jeg antok å ha nok datamateriale da informantene trakk fram mange av de samme elementene på tvers av kjønn.

Å forske i egen skole der informantene og jeg har opparbeidede roller til hverandre, kan føre til at studien får fram andre svar, enn om jeg hadde vært ukjent for dem. Maktperspektivet mellom oss i kraft av at jeg er en voksen og pedagog på informantenes skole, kan ha spilt en rolle både i intervjuene og i tolkningen av datamaterialet. Pedagogens primære oppgave er å undervise elever og i kraft av kunnskap, alder og gjennom institusjonen skole ved dens lover, regler og normer kan det oppstå et maktforhold i relasjonen. Dette kan ha betydning både for samtykkeprosessen og i intervjusituasjonene (Fangen, 2004; Foss & Ellefsen, 2004 ; Kvale & Brinkmann, 2015; Opplæringslova, 1998 ; Rieber, 2008). Bourke og Loveridge (2013) belyser dette i en studie der de undersøker informert samtykke i skolen og konkluderer med at det kan være vanskelig å skille et ekte samtykke fra et samtykke som er gitt av lojalitet eller av frykt for konsekvenser. I dette dilemmaet har forskeren en stor oppgave i å informere deltageren godt, slik at et ekte samtykke kan bli gitt, uten påvirkning av konteksten de er i, eller relasjonen de har til forskeren (Bourdeiu, 1996 ; Bourke & Loveridge, 2013; David, Edwards & Alldred, 2001 ;Fangen, 2010 ; Foucault, Faubion, Hurley, Gordon & Rabinow, 2001 ; Foss & Ellefsen, 2004 ; Riber, 2008 ; Kvaale & Brinkmann, 2015 ; Wilken, 2015). Min relasjon til

informantene kan ha påvirket deres svar i intervjuet. Imidlertid er alle de etiske retningslinjene om blant annet frivillighet fulgt, så det er vanskelig å si med sikkerhet om maktforholdet eller kjennskap til meg kan ha spilt en rolle for svarene de ga. Jeg stilte meg selv derfor kontinuerlige spørsmål om dette, gjennom hele prosjektet, for på best mulig måte balansere mellom disse to rollene (Bourdieu, 1996 ; Hansen & Karlsson, 2009 ; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kan være en svakhet i studien at jeg ikke klarte å rekruttere så mange informanter at jeg kunne foreta et tilfeldig trukket utvalg. I utgangspunktet var ikke det noe problem, men dette må ses i lys av omstendighetene rundt rekrutteringen, da de to siste informantene meldte seg på etter at de hadde spurt meg om jeg hadde fått nok informanter. Dette kan ha vært pliktoppfyllende jenter som kunne ha følt et ansvar til å bidra i forskningsprosjektet og for å hjelpe meg. Det kan også være at de hadde et ønske om å delta, men trodde de var for sene til å melde seg på. Jeg vurderte det til at om informantene hadde blitt tilfeldig trukket ut, ville det likevel ikke betydd at jeg var sikret å få dekket alle områdene i feltet med så få informanter. Derfor var det viktig å vurdere nøye underveis om det var mulig å anta at det var oppnådd en teoretisk metning med de informantene som deltok (Charmaz, 2014 ; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kunne vært mulig å rekruttere et bredere spekter av ungdommer ved å kombinere metoder, hvis det hadde vært ønskelig. En mulighet kunne da vært å lage en spørreundersøkelse som utgangspunkt, for så å gjøre et strategisk utvalg av informanter, til et individuelt intervju etterpå. Det ville imidlertid betydd at jeg på forhånd måtte ha gjort antagelser på hvilke erfaringer ungdommene har, som det var ønskelig å ta del i. Dette er grunnforskning og et område det finnes lite forskning på og derfor kan jeg ikke anta at jeg vet hva som skjuler seg i feltet. Samtidig ville jeg unngå at min kjennskap til ungdommene påvirket utvelgelsen av informanter noe som kunne ha ført til at min forforståelse kunne kommet til å legge føringer for tolkning av funnene for studien. Derfor ønsket jeg å rekruttere et så bredt spekter av informanter som mulig uten å påvirke utvalget. Et strategisk utvalg ville kanskje gitt en helt annen retning og kunnskap enn det jeg fikk.

Det kan imidlertid stilles spørsmål om informantene i studien representerer et bredt nok spekter av ungdom, som gjør det mulig å trekke slutninger som kan være relevant for andre unge. Ungdom med flyktning eller innvandringsbakgrunn er ikke representert selv om denne

befolkningen utgjør ca 16-17% av innbyggerne i Norge. Likevel viser en god del av funnene at de samsvarer med nasjonal statistikk og tidligere norsk forskning fra en storby og derfor antar jeg at funnene er riktige for disse ungdommene.

Behandling av datamaterialet

Det er kun jeg som har intervjuet, transkribert og analysert materialet. Dette kan ha ført til en svekkelse av studiens kvalitet da studien er gjennomført på eget arbeidssted. Kanskje kunne det ha vært en fordel og ha samarbeidet med en medforsker utenfor skoleverket. Begge kunne da ha transkribert og analysert materialet, samtidig som vi kunne ha drøftet informantenes ytringer og tolkning av datamaterialet. Det ville antagelig ha ført til at min bakgrunn og forkunnskaper om feltet hadde påvirket analysen i mindre grad (Charmaz, 2014).

6.0 AVSLUTNING MED IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS

Folkehelse rapporten 2016 (Folkehelseinstituttet, 2016) rapporterer at 15-20 % av ungdommene i Norge opplever psykiske helseplager med nedsatt funksjon i barne- og ungdomsalderen, men det finnes lite forskning på hvorfor så mange sliter. Tradisjonelt har mobbing, lav økonomi i familien og mistriivsel i skolen vært de største risikofaktorene for utvikling av psykiske helseplager. I dag kan det se ut som det er spesielt jenter som vokser opp i hjem med mange bøker og som vokser opp i bolig på vestkanten i Oslo som har størst fare for å utvikle psykiske helseplager. Samtidig viser det seg at ungdom som mistrives på skolen er mer utsatt enn tidligere (Sletten og Bakken, 2016). I nyere forskning rapporterer de unge i Oslo at lekser er hovedårsaken til stress, men kroppspress og sosiale media er også nevnt som viktige faktorer (Eriksen et al., 2017). Det finnes ingen tilsvarende forskning fra landsbygda. Utfordringene mange unge opplever har ført til nye føringer for skolen for å forebygge for utvikling av psykisk uhelse. Hensikten er at unge skal gjøres i stand til å håndtere både oppturer og nedturen slik at de kan bli bedre rustet til å håndtere livet sitt på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne studien har til hensikt å forstå hvordan ungdommene på landsbygda opplever hverdagen i forhold til mestring, forventninger og utfordringer. Norge er et langstrakt land som består av mange byer og små bygder som har mange ulike kulturer og miljø som påvirker ungdom ulikt. Derfor er det viktig å avdekke prosesser i lokalsamfunnet for å gi unge best mulig mulighet for et godt liv. Studien har vist at det også på bygda er leksene som stresser ungdommene mest, og at samspillet i konteksten og miljøet de vokser opp i har stor betydning for de unges opplevelse av hverdagen. Skolestress har i denne studien vist seg å være uttalt for en del av ungdommene og de beskrev utfordringer som grubling og manglende gode mestringsstrategier. Ungdommene opplever også at leksene overlates til dem selv, mens foreldrene engasjerer seg i fritidsaktivitetene deres. Utrykket «*bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» skaper forventninger som kan være vanskelige for de unge å tyde. Dette kan være årsaker til at ungdom opplever forventningene på fritidsaktiviteter som tydeligere og kan føre til at de opplever en umiddelbar følelse av mestring, selv om presset på fritidsaktivitetene oppleves som større enn ved leksearbeidet. Hvorfor foreldrene engasjerer seg mer i fritidsaktivitetene enn i skolearbeidet, må forstås ut fra den erfaringsbakgrunnen

foreldregenerasjonen har. Andre faktorer som kan spille en rolle er skolepolitikk med nasjonale føringer der «*ansvar for egen læring*» har stått i fokus og kulturen lokalt i bygda, der fritidsaktiviteter, som lagidrett, har sterke tradisjoner med et stort foreldreengasjement.

Masterprosjektet har gitt meg en aha-opplevelse i forhold til hvordan et vanlig uttrykk som «*bare du gjør ditt beste, så er det bra nok*» påvirker barn og unge. Uttrykket brukes av voksne for å motivere, men det kan skape usikkerhet. Jeg tar meg selv i å bruke uttrykket når jeg skal motivere, og når elevene har problemer med å forstå hva de skal gjøre eller hva som forventes av dem. Jeg har også brukt uttrykket når jeg møter motstand og merker at de ikke har lyst til å forstå. På grunn av tidspresset må tiden som brukes i undervisningen vurderes. Dette kan føre til at noen blir sittende å vente. I slike situasjoner kan det være lett å ty til dette uttrykket og elever blir overlatt til seg selv å definere hva som er bra nok. Jeg har også brukt uttrykket for å tydeliggjøre at jeg vet de mestrer og at de klarer oppgaven godt nok. Masterprosjektet har ført til at jeg prøver å unngå å bruke uttrykket og heller hjelper elevene til å finne ut hva som forventes og er godt nok.

Denne studien viser at ungdom trenger voksne de kan rådføre seg med, og som kan støtte og veilede dem med å definere hva som forventes og hva som er realistiske mål. De har også behov for hjelp til å håndtere presset de opplever i hverdagen, slik at faren for å utvikle psykiske helseplager blir mindre. Kanskje bør vår kommune som skoleeier vurdere sin praksis med å tilby elever undervisning på musikkskolen i skoletida. Det kunne vært interessant å finne ut hvilken verdi og betydning musikkskolen har for de unges opplevelse av hverdagen i kommunen. Er det en lettelse gjennom skoleløpet som bidrar til at de opplever et mindre skolestress og noe som kan gi de unge en bedre inngang til voksenlivet? Eller er kanskje musikkskolen en faktor som er med på å opprettholde lav sosioøkonomisk status og utdanningsnivået på bygda? Foreldre trenger også å bli bevisste på sin rolle i overføring av sine holdninger og verdier gjennom sitt engasjement i de unges hverdag. For skolen blir den nye læreplanen for utdanning et viktig bidrag i det forebyggende arbeidet, for å gjøre barn og unge bedre i stand til å håndtere livet og framtiden sin på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne studien kan gi et lite bidrag til det kunnskapsbildet vi har i dag. Den er for liten til å kunne si noe generelt om ungdom på landsbygda, men den kan gi noen implikasjoner for praksis. Den kan si noe om hvordan ungdommene i denne kommunen, i dette utvalget,

opplever sin livsverden. Etter som det finnes lite kvalitativ forskning på dette temaet, bør det forskes mer på ungdom og deres opplevelse av hva som fører til stress i hverdagen. Denne studien avdekker størst variasjon over guttenes opplevelse av sin hverdag og det kunne vært interessant å undersøket hvorfor.

LITTERATURLISTE

- Andersen, P.L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015* (NOVA Rapport nr. 8/15). Hentet fra: <https://www.korusoslo.no/wp-content/uploads/Nettutgave-Ung-i-Oslo-Rapport-8-15-26-august.pdf>
- Andvig, E. (2010). Å forske på eller forske sammen med mennesker som hører til «sårbare grupper» - gjør det en moralsk forskjell?. I J.K. Hummelvoll, E. Andvig, & A.Lyberg (Red), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 49-62) Oslo: Gyldendal akademiske.
- Arnold, J. (2020). *Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace*, (7.utg.). London: Pearson Education Limited
- Aune, T. (2011). Sosial angstlidelse hos barn og unge. *Tidsskrift for Norsk psykologi forening*, (48), 52-56.
- Bakken, B. (2012, 19.12). Mestring skaper arbeidsglede. *Idebanken*. Hentet fra: <https://www.idebanken.org/inspirasjon/artikler/mestring-skaper-arbeidsglede>
- Bakken, A. (2015). *Ungdata: Nasjonale resultater 2014*. Oslo: (NOVA Rapport 7/15) Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Arlige-rapporter/Temarapporter-20082010/Ungdata-Nasjonale-resultater-2014/>
- Bakken, A. (2016). Tidstrender i psykiske helseplager- en empirisk analyse av Ung i Oslo 1996-2015. I M.A.Sletten & A. Bakken (Red.), *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA Notat 4/16). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata, Nasjonale resultater, 2017*. (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: 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., Sletten, M. & Eriksen, I.M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Hentet fra: [http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20\(1\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20(1).pdf)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: WHFreeman & Co Ltd
- Bania, E.V., Lydersen, S. & Kvernmo, S. (2016). Non-completion of upper secondary school among female and male young people in an Arctic sociocultural context; The NAAHS study. *BMC Public Health* 16(960). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3644-2>
- Baumeister, R.F. & Heatherton, T.F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15

- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychol Bull*, 135(6), 885
- Bijsterbosch, E., Van der Schee, J. & Kuipers, W., (2017). Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education* 26, 17-35
- Blakemore, S. (2008). Development of the social brain during adolescence. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2008, 61(1), 40 – 49.
<https://doi.org/10.1080/17470210701508715>
- Blakemore, S. (2019). Adolescence and mental health. *The Lancet*, 393(10185), 2030-2031
- Bourdieu, P. (1996). Making the Economic Habitus, Algerian Workers Revisited (R. Nice and L. Wacquant) *Ethnography*, 1(1). 17-41
- Bourke, R. & Loveridge, J. (2013). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 151-165.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.817551>
- Brodal, P. (2018). Nevrokulturell imperialisme. Tidsskrift for Den norske legeforening, 12, 1-6.
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0707>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: universitetsforlaget.
- Bruserud, I.S., Roelants, M., Oehme, N.H.B., Madsen, A., Eide G.E., Bjerknes, R., Rosendahl, K. & Juliusson, P.B. (2020). References for Ultrasound Staging of Breast Maturation, Tanner Breast Staging, Pubic Hair, and Menarche in Norwegian Girls. *Journal of clinical endocrinology & metabolism*, 105(5), 1599-1607. <https://doi.org/10.1210/clinem/dgaa107>
- Chane, A.M. & McCutcheon, L. (2013). Prevention and early intervention for borderline personality disorder: Current status and recent evidence. *The British Journal of Psychiatry*, 202, 24-29
- Charmaz, C. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Collishaw, S. (2015). Annual research Review: secular trends in child and adolescent mental health. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3). 370-393
- Costello, E.J., Egger, H. & Angold, A. (2005). 10-Year Update Review: The Epidemiology of Children and Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods and Public Health Burden. *Psychiatry*, 44(10).
<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f>
- David, M., Edwards, R. & Alldred, P. (2001). Children and School-based Research: 'informed consent' or 'educated consent'?. *British Educational Research Journal*, 27(3).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134
- De Ridder, K. A., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S. & Bjørngaard, J.H. (2013). High school dropout and long-term sickness and

disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC Public Health*, 13, 941. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4124891/pdf/1471-2458-13-941.pdf/?tool=EBI>

- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L. & Bjorngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Epidemiol Community Health*, 66(11), 995-1000.
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, I.M., & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I L.R. Øhlckers, O. Heradstveit, & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer og årsaker av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Hentet fra: <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton
- Erikson, E.H. (1971). *Identitet ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1998). *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2005). *Barne og ungdomspsykologi*. (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Folkehelseinstituttet (2016). *Psykisk helse for barn og unge*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#mange-barn-og-unge-rammes-av-psykiske-plager-og-psykiske-lidelser>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten 2018. Helsetilstanden i Norge. Psykiske lidelser hos voksne*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/#utvikling-over-tid>
- Foss, C. & Ellefsen, B. (2004). De utydelige overtramp? Etske utfordringer ved kvalitative studier. *Vård i Norden*, 24(3), 48-51.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Foucault, M., Faubion, J.D., Hurley, R., Gordon, C. & Rabinow, P. (2001). The essential works of Michel Foucault, 1954-1984. *The New Press*, 2001(3).
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (1965). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen; Fagbokforlaget
- Hansen, E.S. & Karlsson, B. (2009). Den forskende terapeut – refleksjoner over forskningsetikk og kvalitativ metodologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(11), 1044-1048

- Hansen, H.F. & Rieper, O. (2009). The Evidence Movement: The Development and Consequences of Methodologies in Review Practices. *The International Journal of Theory, Research and Practice*, 15(2), 141-163
<https://doi.org/10.1177/1356389008101968>
- Heckman, J. (2000). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Heckman. *The economics of human potential*, Hentet fra: https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf
- Helgeland, I. M. (2005). "Catch 22" of research ethics: Ethical dilemmas in follow-up studies and marginal groups. *Qualitative Inquiry*, 11(4), 549-569.
- Helse og omsorgsdepartementet (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. (Strategirapport nr. 8/2017) Oslo: Helse og omsorgsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Helsinkideklarasjonen (1964). WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects. Hentet fra: <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Hummelvoll, J.K. (2010). Praksisnær forskningsetikk. I J.K. Hummelvoll, E. Andvig, & A.Lyberg (Red), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s.17-32). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.A. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2010). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: universitetsforlaget.
- Johansen, Ø, (2020, 1.okt.). Får flertall for krav om å evaluere seksårsreformen. *Barnehage.no* Hentet fra: <https://www.barnehage.no/pedagogikk-politikk-reform-97/far-flertall-for-krav-om-a-evaluere-seksarsreformen/123101>
- Jozefiak, T., Larsson, B. & Wichstrøm, L. (2009). Changes in quality of life among Norwegian school children: a six-month follow-up study. *Health and quality of life Outcomes* 2009(7), s. 1-8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-7-7>
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kelley, H.H., (1973). «The Precess of causal attributions». *American psychologist*, 28(2), 107-128. Hentet fra: <http://web.comhem.se/u68426711/8kelley73.pdf>
- Klinger, D.A., Freeman, J.G., Bliz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S.S, Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *European journal of public health*, 25 (2), 51-56

- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Konrad, F., Firk, C. & Uhlhaas, P.J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights in this developmental period. *Deutsches Ärzteblatt International*, 110, 425-431
- Koot, H.M. (2003). The study of quality of life: concepts and methods. I H.M. Koot, & J.L. Wallander (Red.). *Quality of life. Child and adolescent illness*. New York: Brunner-Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole*. (NOU 2015:8). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld.21. 2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kuvaas, B. (2005). Belønning og motivasjon. I K. Knudsen & A. Ryen (Red.). *Hvordan kan frynsegoder bli belønning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lewis, T.L. & Maurer, D. (2005). Multiple sensitive periods in human visual development: Evidens from visually deprived children. *Developmental Psychobiology*, 46, s.163-183
- Lillejord, S. (2018). Stress i skolen-en systematisk kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 2018(1), 28-43.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen -en systematisk kunnskapsoversikt*. (rapport nr. 4) Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (2013). *The landscape of qualitative research*. (4. utg.). California:Thousand Oaks. Hentet fra: [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=4StZvMUWJf0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Lincoln,+Y.S.+%26+Denzin,+N.K.+\(2013\).+The+landscape+of+qualitative+research.+\(utg.+4\).+Thousand+Oaks,+Calif+SAGE&ots=qAUSznbBRU&sig=t-f5-aoNmPzv2ehH81DquZ4rdBc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=4StZvMUWJf0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Lincoln,+Y.S.+%26+Denzin,+N.K.+(2013).+The+landscape+of+qualitative+research.+(utg.+4).+Thousand+Oaks,+Calif+SAGE&ots=qAUSznbBRU&sig=t-f5-aoNmPzv2ehH81DquZ4rdBc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Macia, J.E. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Madsen, O.J. (2018). *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K., (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Mangs, K. & Martel, B. (1974) *0-20 år enligt psykoanalytisk teori*. Stockholm: Natur og kultur
- Masia-Warner, C., Klein,R., Dent, H.C., Fisher, P.H., Alvir, J., Albano, A.M. & Guardino, M. (2005). School-Based Intervention for Adolescent with Social Anxiety Disorders: Results of a Controlled Study. *Journal of Abnormal Psychology* 2005(33), 707-722.

- Mesa, Nieves, & Beidel (2011). Clinical presentation of social anxiety disorder in adolescents and young adults. I C.A. Alfano & D.C. Beidel (Red.) *Social Anxiety in Adolescents and Young Adults: Translating developmental science into practice*. USA: American Psychological Association.
- Mills, J, Bonner, A. & Frances, K. (2006). The Development of Constructed Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35
- MOT, (2020, 11.mai). Informasjon om stiftelsen. Hentet fra: <https://www.mot.no/>
- Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nrugham, L, Holen,A. & Sund, A.M. (2012). Suicide Attempters and repeaters: Depresjon and Coping. A Prospective Study of early Adolescents Followd up as Young adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200(3), s. 197-203
- Oehme, N.H.B., Roelants, M., Bruslerud, I.S., Madsen, A., Eide, G.E., Bjerknes, R., Rosendahl, K. & Juliusson, P.B. (2020). Reference data for testicular volume measured with ultrasound and pubic hair in Norwegian boys are comparable with Northern European populations. *Acta Paediatrica*. 109(8), 1612-1619. <https://doi.org/10.1111/apa.15159>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videre opplæringa.
- Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). Lov om Pasient – og brukerrettigheter.
- Pedersen, W, & Bakken, A. (2016). Urban landscapes of adolescent substance use. *Acta Sociologica*, 59(2). 131-150. <https://doi.org/10.1177/0001699315625448>
- Persike, M, & Seiffge-Krenke, I. (2011). Competence in Coping with Stress in Adolescents from Three Regions of the World. *Journal of Young and Adolescence* 41(7), 863-879.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Cappelen
- Riber, J. (2008). *Forstått og forstyrret: om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and life satisfaction. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Røde kors (2018). *Psyk flink. En rapport om stress og press blant ungdom*. Hentet fra: https://korspaahalsen.rodekors.no/globalassets/pdf-aarsrapporter/rodekors_psyktflink_rapport_180808.pdf
- Samdal, O., Mathisen, F.K.S., Torsheim, T., Diseth, Å.R., Fismen, A., Larsen, T., Wold, B. & Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."* (HEMIL-rapport nr. 1). HEMIL-senteret. Universitetet i Bergen.
- Samdal, O., Wold, B., Harrison, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (Rapport nr. 1). Oslo: Helsedirektoratet.
- Santrock, J.W. (2005). Life-Span Development. *Pedagogical gerontology* 31(7), 587-588. <https://doi.org/10.1080/0361270500205642>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L.B., Kloeppe, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Naranjo, C.R., Herrera, D., Menna, P., Rohail, A., Veisson, M., Hoareau, E.,

- Luwe, M., Loncaric, D., Han, H. & Regusch, L. (2011). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development* 36(4),258–270. <https://doi.org/10.1177/0165025412444643> ijbd.sagepub.com
- Seippel, Ø. (2016). Sprek, vakker og kjedelig? Trening og mening blant ungdom: 1985.2013. I Ø. Seippel, M.K. Sisjord, & Å. Strandbu (Red.) *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Selye, H. (1965). The stress syndrome. *AJN The American Journal of nursing*, 65(3), 97-99.
- Siegel, D. (2015). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. New York: Penguin.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen (Red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M.V. Slåtten. *Å være leder i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Skogen, J.C., Smith, O.R., Aarø, L.E., Siqveland, J. & Øvreland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Sletten, M.A. (2016). Psykiske plager blant ungdom: sosiale forskjeller og historien om de flinke pikene. *Barn i Norge, 8-15*. Hentet fra: <https://app.cristin.no/resultat/show.jsf?id=1559308>
- Sletten, M.A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA Notat 4/16). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Slot, E., Akkerman, S., & Wobbels, T. (2019). Adolescents' interests experience in daily life in and across family and peer contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 25-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0372-2>
- Spring, B., Risen, K.H. & Matheson, J.L. (2002). How Parents experience a transition to adolescence: A qualitative study. *Journal of child and family Studies*, 11(4), 411-425. <https://doi.org/10.1023/A:1020979207588>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 6.juli). *Utdanningsnivå*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/09429/tableViewLayout1/>
- Stänicke, L.I. (2020). Ungdomstid og utviklingsfase. I L.R. Øhlckers, O. Heradstveit, & L. Sand, (RED). *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sund, E.M. (1982). *Pedagogisk arv. Mødres oppdragelsesintensjoner sett i forhold til egen oppdragelse*. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo
- Sweeting, H. & West, P. (2003). Sex differences in health at age 11, 13 and 15. *View Journal Impact* 56(1),31-39. [https://doi.org/10.16/S0277-9536\(02\)00010-2](https://doi.org/10.16/S0277-9536(02)00010-2)
- Sørensen, L. & Skogan, A.H. (2020) Ungdom og ADHD. I L.R. Øhlckers, O. Heradstveit, & L. Sand, (Red.). *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

- Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*, (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thibaut, J.W. & Kelly, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Undheim, A.M. & Sund, A.M. (2017). Association of stressful life events with coping strategies and 12-15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 26, 993-1003. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0979-x>
- Utdanningsdirektoratet. (1997). *Læreplanen for utdanning 97*. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet 06*. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Vurdering for læring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveivurdering/vfl-i-organisasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen 2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Urnes, A.G. (2018). *Den interaktive hjernen. Forståelse og tiltak for nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Oslo: Gyldendal
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vignoles, Schwartz & Luyckx, (2011). (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. I S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. (Red). *Handbook of identity theory and research* s.1-28. New York: Springer
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wichstrøm, L. (2001). Use of anabolic-androgenic steroids in adolescence: winning, looking good or being bad? *Journal of Studies on Alcohol*, 62(1), 5–13
- Wilhen, L. (2006). *Pierre Bourdieu*, (7. utg.). Trondheim: Tapir akademiske forlag
- World Health Organization, (2018). Mental health: Stengthening our response. Hentet fra: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Zhong, S., He, Y., Shu, H. & Gong, G. (2017). Development changes in topological asymmetry between hemispheric brain white matter networks from adolescence to young adulthood. *Cerebral cortex*, 27, 2560-2570. Hentet fra: <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>
- Øhlckers, L.R., Heradstveit, O. & Sand, L. (2020). *Ungdom og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget

VEDLEGG

Vedlegg A. Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge

Referansenummer

927631

Registrert

27.05.2019 av Lindis Haugan - lindisha@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for medisin og helsevitens

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mari Sund, anne.m.sund@ntnu.no, tlf: 73551509

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lindis Haugan, lindis.haugan@frosta.kommune.no, tlf: 95884056

Prosjektperiode

13.08.2019 - 30.05.2021

Status

04.06.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**04.06.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet 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 viderebehandles 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 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.

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 eventuelt 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: Elizabeth

Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55

58 21 17

Vedlegg B. Informasjonsskriv og samtykkeskjema, skoleleder

Til Rektor ved [REDAKTERT] skole.

Informasjon om forskningsprosjektet

«Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge»

Flere undersøkelser og forskning viser at mange ungdommer opplever hverdagen sin som krevende og noen opplever psykiske utfordringer i ungdomstiden. I denne studien ønsker jeg å snakke med ungdommer for å finne ut litt mer om hvordan hverdagen oppleves og hva som eventuelt kan være utfordrende og vanskelig for elever i ungdomskolen. Jeg søker derfor etter ungdom som gjennom intervju kan hjelpe meg å få svar på noen av disse spørsmålene.

Formål.

Det finnes allerede flere undersøkelser som har sett på hvordan ungdommer i Norge har det for eksempel «Ung i Oslo» (2015) som kartlegger hvordan det er å vokse opp i en storby. Det finnes imidlertid få undersøkelser på hvordan ungdommer i distriktene opplever hverdagen sin. Gjennom denne studien vil jeg se på om ungdom i en liten distriktskommune har det samme utfordringsbildet som det ungdom i byene opplever, om det er forskjeller og hva evt. forskjeller kan skyldes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en del av en mastergrad i Barn og unges psykiske helse. Norges teknisk-vitenskapelige universitet NTNU, fakultet for medisin og helsevitenskap ved institutt for psykisk helse er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for skolen?

Alle elevene på 9. og 10. trinn ved [REDAKTERT] skole får tilbud om å delta i studien og 6 elever blir trukket ut til å delta i individuelle intervju. Elevene som blir trukket ut vil bli spurt om hvordan de opplever skolehverdagen sin i forhold til fag, friminutt, trivsel og mestring. Intervjuet varer ca. 45 minutter og vil foregå på skolen i skoletiden. Under intervjuet vil kun jeg (Lindis Haugan) være tilstede.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om elever og foresatte velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for det.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Opplysningene om elevene og det de sier i intervjuet vil kun bli benyttet til formålene som står i dette skrivet og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om elevene blir anonymisert slik at det ikke blir mulig å kjenne dem igjen. Resultatet blir publisert i en masteroppgave hvor funnene publiseres uten navn, alder, eller bostedskommune. Alt materiale foruten masteroppgaven makuleres etter uteksaminering våren 2021.

Rettigheter

Hvis elever kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med en av disse:

- Student Lindis Haugan lindis.haugan@frosta.kommune.no tlf 95884056.
- Emneansvarlig ved RKBU/NTNU Elisabeth Valmyr Bania epost elisabeth.bania@ntnu.no
- Veiledere Anne Mari Sund anne.m.sund@ntnu.no og Maja Sandmo Grip maja.s.grip@ntnu.no
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student
Lindis Haugan

.....

Samtykkeerklæring fra Skoleleder.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge» og gir mitt samtykke til at studien gjennomføres på ungdomsskolen ved [redacted] skole.

Dato:..... Signatur Rektor:.....

Vedlegg C. Informasjonsskriv med samtykkeskjema, foresatte

Til alle foresatte til elever i 9. og 10.trinn ved [.....] skole.

Informasjon om forskningsprosjektet

«Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge»

Flere undersøkelser og forskning viser at mange ungdommer opplever hverdagen sin som krevende og noen opplever psykiske utfordringer i ungdomstiden. I denne studien ønsker jeg å snakke med ungdommer for å finne ut litt mer om hvordan hverdagen oppleves og hva som eventuelt kan være utfordrende og vanskelig for elever i ungdomskolen. Jeg søker derfor etter ungdom som gjennom intervju kan hjelpe meg å få svar på noen av disse spørsmålene.

Formål.

Det finnes allerede flere undersøkelser som har sett på hvordan ungdommer i Norge har det for eksempel «Ung i Oslo» (2015) som kartlegger hvordan det er å vokse opp i en storby. Det finnes imidlertid få undersøkelser på hvordan ungdommer i distriktene opplever hverdagen sin. Gjennom denne studien vil jeg se på om ungdom i en liten distriktskommune har det samme utfordringsbildet som det ungdom i byene opplever, om det er forskjeller og hva evt. forskjeller kan skyldes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en del av en mastergrad i Barn og unges psykiske helse. Norges teknisk-vitenskapelige universitet NTNU, fakultet for medisin og helsevitenskap ved institutt for psykisk helse er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for elevene?

Alle elevene på 9.og 10. trinn ved [.....] skole får tilbud om å delta i studien og 6 elever blir tilfeldig trukket ut til å delta i individuelle intervju. Hvis ditt barn blir plukket ut til å delta vil barnet ditt bli spurt om hvordan han/hun opplever skolehverdagen sin i forhold til fag, friminutt, trivsel og mestring. Intervjuet varer ca. 45 minutter og vil foregå på skolen i skoletiden. Under intervjuet vil kun jeg (Lindis Haugan) være tilstede.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for det.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Opplysningene om ditt barn og det han/hun sier i intervjuet vil kun bli benyttet til formålene som står i dette skrivet og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om ditt barn blir anonymisert slik at det ikke blir mulig å kjenne han/henne igjen. Resultatet blir publisert i en masteroppgave hvor funnene publiseres uten navn, alder, eller bostedskommune. Alt materiale foruten masteroppgaven makuleres etter uteksaminering våren 2021.

Rettigheter

Hvis ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet
- få utlevert en kopi av barnet sine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med en av disse:

- Student Lindis Haugan lindis.haugan@frosta.kommune.no tlf 95884056.
- Emneansvarlig ved RKBU/NTNU Elisabeth Valmyr Bania epost elisabeth.bania@ntnu.no
- Veiledere Anne Mari Sund anne.m.sund@ntnu.no og Maja Sandmo Grip maja.s.grip@ntnu.no
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student
Lindis Haugan

.....

Foresattes samtykke

Jeg har mottatt informasjon om studien «Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge» og

gir mitt barn _____ tillatelse til å delta i undersøkelsen.

Dato..... Signatur.....

Samtykkeskjema returneres til kontaktlærer.

Vedlegg D. Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elever

Til alle elever i 9. og 10.trinn ved [REDACTED] skole.

Kan du tenke deg å bidra i en studie om «Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts- Norge»

Flere undersøkelser og forskning viser at mange ungdommer opplever hverdagen sin som krevende og noen opplever psykiske utfordringer i ungdomstiden. I denne studien ønsker jeg å snakke med ungdommer for å finne ut litt mer om hvordan hverdagen oppleves og hva som eventuelt kan være utfordrende og vanskelig for elever i ungdomskolen. Jeg søker derfor etter ungdom som gjennom intervju kan hjelpe meg å få svar på noen av disse spørsmålene. Kan DU tenke deg å delta?

Formål.

Det finnes allerede flere undersøkelser som har sett på hvordan ungdommer i Norge har det for eksempel «Ung i Oslo» (Andersen & Bakken, 2015) som kartlegger hvordan det er å vokse opp i en storby. Det finnes imidlertid få undersøkelser på hvordan ungdommer i distriktene opplever hverdagen sin. Gjennom denne studien vil jeg se på om ungdom i en liten distriktskommune har det samme utfordringsbildet som det ungdom i byene opplever, om det er forskjeller og hva evt. forskjeller kan skyldes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en del av en mastergrad i Barn og unges psykiske helse. Norges teknisk-vitenskapelige universitet NTNU, fakultet for medisin og helsevitenskap ved institutt for psykisk helse er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg?

Alle elevene på 9.og 10.trinn ved [REDACTED] skole får tilbud om å delta i studien og 6 elever blir tilfeldig trukket ut til å delta i individuelle intervju. Hvis du blir plukket ut til å delta vil du bli spurt om hvordan du opplever skolehverdagen din i forhold til fag, friminutt, trivsel og mestring. Intervjuet varer ca. 45 minutter og vil foregå på skolen i skoletiden. Under intervjuet kommer det kun til å være meg (Lindis Haugan) tilstede.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for det.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Opplysningene om deg og det du sier i intervjuet vil kun bli benyttet til formålene som står i dette skrivet og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om deg blir anonymisert slik at det ikke blir mulig å kjenne deg igjen. Resultatet blir publisert i en masteroppgave og der vil funnene publiseres

uten navn, alder, eller bostedskommune. Alt materiale foruten masteroppgaven makuleres etter uteksaminering våren 2021.

Rettigheter.

Hvis 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)
- 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 NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med en av disse:

- Student Lindis Haugan lindis.haugan@frosta.kommune.no tlf 95884056.
- Emneansvarlig ved RKBU/NTNU Elisabeth Valmyr Bania epost elisabeth.bania@ntnu.no
- Veiledere Anne Mari Sund anne.m.sund@ntnu.no og Maja Sandmo Grip maja.s.grip@ntnu.no
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student
Lindis Haugan

.....

Samtykkeerklæring fra eleven

Jeg har mottatt informasjon om studien «Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge», og ønsker å stille til intervju.

Dato..... Signatur:

Samtykkeskjema returneres til kontaktlærer.

Vedlegg E. Intervjuguide

Intervjuguide

Studien: Skolehverdag og livskvalitet hos ungdom i distrikts-Norge.

Problemstilling: «Hvordan opplever elever i ungdomskolen livskvalitet i skolehverdagen sin?»

- En kvalitativ studie av 14-15 åringer i en distriktskommune.

Kort informasjon

- Minner om informert samtykke og rett til å trekke seg også underveis i intervjuet, kan også unnlate å svare på spørsmål.
- Taushetsplikt og anonymisering
- Lydopptak
- Spør om eleven har noen spørsmål før vi starter?

Start lydopptaker.

1. Overgangsspørsmål, deltagers interesser og bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv og hva du er interessert i?
- Har du bodd og gått på skole i denne kommunen hele livet? (Erfaring fra andre kommuner, by/land).
- Hvilket fag liker du mest og minst på skolen, hvorfor?

2. Hovedspørsmål, opplevelse av livskvalitet i skolehverdagen

Overordnet:

- Hva tror du er forskjellen og likheten mellom å gå på en skole i ei lita bygd og en stor skole i byen? (Positivt og negativt)
- Hva har du lyst til å gjøre når du blir stor?
- Fortell om en vanlig skoledag, hva gjør du? (skoleveien, skoletimene, friminuttene, venner og lekser).
- Fortell hvordan din drømmedag på skolen skulle vært.

Skolemiljø:

Hvordan opplever du miljøet på skolen og klassemiljøet?

- Opplever du at det er trygt og godt å være på skolen eller er det noe som er vanskelig? Fortell. (trivsel)
- Hvordan opplever du friminuttene og hva gjør du/dere? (aktivitet eller relasjonen som er viktigst).
- Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og de voksne på skolen og mellom deg og medelevene dine?

- Opplever du mobbing på skolen eller ser du noen som blir utsatt for det? Fortell.
- Hvordan kan du påvirke skolemiljøet for at skolen skal bli et godt sted for alle?

Faglig:

Hvordan har du det på skolen og hvordan opplever du skolehverdagen din?

- Hva synes du at du mestrer/ får til på skolen og hva er vanskelig?
- Opplever du at du kan være med å påvirke din egen skolehverdag? Evt. hvordan?
- Opplever du at skolen gir deg mening og at den er nyttig for deg? Fortell og begrunn.
- Hva gleder du deg til i skolehverdagen?
- Er det noe du gruer deg til og synes er vanskelig, evt. hva?
- Hvordan opplever du lekkesituasjonen? (mye, lite, stress, meningsfullt, unødvendig)
- Hvordan opplever du arbeidsmengden på skole?
- Hvordan påvirker det deg i hverdagen din?
- Hvilke forventninger har du til deg selv, hvordan opplever og håndterer du forventninger?
 - o Kan du fortelle hvordan du opplever det når du er fornøyd med skolearbeidet ditt, hvilke situasjoner det kan være i?
 - o Kan du fortelle hvordan du opplever det hvis du ikke er fornøyd med skolearbeidet ditt, hvordan håndterer du det?
- Forklar hvordan du opplever forventninger fra andre, hvordan påvirker det deg og hvordan håndterer du det.
- Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg? På hvilken måte /hva gjør at du ikke opplever dette?
- Hvordan synes du en lærer bør være og hva er viktig for deg?
- Er det noen du kan snakke med eller få hjelp av når noe blir vanskelig og hvordan kan de hjelpe deg?

Fritid:

- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Er du ute sammen med venner/ hva gjør dere sammen?
- Har dette noen betydning for skolehverdagen din? Hvordan?

3. Avrundning

- Er det noe mer du vil nevne som vi ikke har snakket om?
- Kan jeg ta kontakt dersom det er noe jeg lurer på?

Takke informanten og slå av lydopptaker.

