



Unngåelse som mestringsarbeid. En kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen

Janne Lund, Ole Jacob Madsen, Siri Håvås Haugland og
Anders Johan Wickstrøm Andersen

SAMMENDRAG

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

Nøkkelord: *ungdom; mestring; sosiale relasjoner; psykisk helse; kontekst*

Janne Lund
Universitetet i Agder,
Norge, e-post: janne.lund@uia.no

Ole Jacob Madsen
Universitetet i Oslo,
Norge, e-post:
o.j.madsen@psykologi.uio.no

Siri Håvås Haugland
Universitetet i Agder,
Norge, e-post:
siri.h.haugland@uia.no

ABSTRACT

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

Throughout recent years, coping has become a well-established term concerning the prevention of mental ill-health for adolescents. In 2020, coping was incorporated into the curricula for secondary education concerning the interdisciplinary topic *health and life skills* (coping for life). To understand coping among adolescents, the context where the activity takes place is important. In this study, we explore what adolescent girls themselves do to

Anders Johan
Wickstrøm Andersen
Universitetet i Agder,
Norge, e-post:
anders.j.w.andersen@uia.no

cope with the relational challenges of everyday life in schools. Based on content analysis of 22 interviews with ten girls from Norway and by using the analytical term *work*, we find the girls' coping work to be nuanced and with different intensions. Avoidance as coping work is widespread. We understand this as an important work for girls, and we discuss how our results challenge the dominant view on avoidance. Thereby, the study invites a widened understanding of how adolescents cope with their everyday life and what can be viewed as appropriate coping.

Keywords: *adolescent; coping; social relations; mental health; context*

Innledning

Mestring kan forstås som bevisste handlinger eller tanker i møte med utfordringer (Connor-Smith et al., 2000; Seiffge-Krenke, 2011) uavhengig av om utfallet vurderes positivt eller ikke (Bru, 2019). I Norge har psykisk helse og evne til å mestre livet vært et helse- og utdanningspolitisk satsingsområde i mange år (Helsedirektoratet, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020). Mestring fremskrives her som en forutsetning for god psykisk helse (Departementene, 2017; Meld. St. 19 (2014–2015)). Denne intensjonen om helsebringende mestringsstrategier finner man også i nyere norsk forskningslitteratur om ungdom, for eksempel formulert som at skolen bør «lære elevene å bruke sunnere mestringsstrategier» (Undheim & Sund, 2017, s. 1002; egen oversettelse). Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO) handler psykisk helse både om individuelle aspekt som velvære og håndtere stress og om mer kollektive aspekt som å bidra overfor andre (WHO, 2022).

Bakgrunnen for den samfunnsmessige satsingen på psykisk helse og mestring er en stadig økning av selvrapporterte psykiske helseplager, særlig blant jenter (Bakken, 2019; Madsen & von Soest, 2021). Det pekes på økt prestasjonskultur som en ny type utsatthet (Katznelson et al., 2021). Dette kan knyttes til institusjonelle forventninger i skolen (Lund et al., 2021). Videre omtales unges problemer gjerne i kjønnsdelte vendinger, der særlig jenter tilsynelatende sykeliggjøres (Nielsen & Henningsen, 2018; Sletten et al., 2021).

Når man skal forstå mestring blant unge mennesker fremstår lokale sammenhenger særlig viktige (Finkelstein et al., 2007; Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Konteksten har innvirkning på mestringens meningsinnhold, og man må derfor være varsom med å klassifisere en type mestring som utelukkende god eller dårlig (Perzow et al., 2021; Ungar, 2012). I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i skolehverdagen og ungdomsskolen, som er en sosial arena. Vi konsentrerer oss om sosiale utfordringer blant jenter. Skolen er en arena der ungdom er daglig og som er vanskelig å velge vekk (Opplæringslova 1998, § 2-1, 2-2). Dermed må jentene finne måter å håndtere sosiale utfordringer på i en sosial skolehverdag hvor de må oppholde seg. Formålet med studien er å utforske jenters egen mestring av sin hverdag og hva som kan være intensjonen eller meningsinnholdet i mestringen. Vi anser det som særlig hensiktsmessig å utforske dette siden *folkehelse og livsmestring* nå inngår i læreplanen

og mestringsbegrepet på den måten institusjonaliseres (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Problemstilling for denne studien er: *Hvilket mestringsarbeid gjør jenter i møte med sosiale utfordringer i skolen?*

Begrepet mestringsarbeid er inspirert av institusjonell etnografi (Smith, 2005) og framhever mestring som et aktivt arbeid. Begrepet utdypes senere i artikkelen. Sosiale utfordringer har vi definert som negative eller belastende situasjoner med jevnaldrende eller voksne. I denne studien forholder vi oss til det jentene sier om egne utfordringer. Ordlyden *i skolen* viser til at utfordringene omhandler personer som har en rolle i skolen (eksempelvis medelever, lærere, sosialarbeidere), men den utfordrende hendelsen kan likevel foregå på andre arenaer og utenfor skoletid der jentene også treffer disse personene.

Jenters ståsteder er ikke de samme (Harding, 1992), og alle jenter handler ikke likt, ei heller gutter eller andre kjønn (Magnussen, 2018). Samtidig vil det kunne være noen felles innramminger som kan ha noe å si for hva de gjør. I denne studien har jentene et felles ståsted i offentlig grunnskole. Videre kan man si at de deler noen rolleforventninger og livsbetingelser for jenter i ungdomsskolealder i Norge. Dette gir utgangspunkt for en kjønnet praksis.

Det individuelle og det sosiale i mestringen

I det nye tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring* i læreplanen heter det at opplæringen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og at elevene skal lære å håndtere både medgang, motgang og personlige og praktiske utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020a, pkt. 2.5.1). Her fremmes både individet og dets helse som viktige. Videre er de sosiale aspektene til stede i livsmestring ved at mellommenneskelige relasjoner vektlegges, inkludert det å kunne sette grenser og respektere andres grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020a, pkt. 2.5.1). Sosiale aspekt og fellesskapet er også berørt under området «Sosial læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, pkt. 2.1). Spennet mellom det individuelle og det sosiale gjenspeiler seg i ny forskning om *folkehelse og livsmestring* og opplæring i psykisk helse i skolen, hvor Klomsten og Uthus (2020) finner at elevene både lærer om seg selv, andre og møtet mellom seg selv og andre. Bøe (2021) foreslår at psykisk helsearbeid vel så mye bør handle om å ivareta andre, som det skal handle om å ivareta seg selv, noe som også er i tråd med WHO sin definisjon av psykisk helse (WHO, 2022).

Sosiale eller relasjonelle utfordringer med andre ser ut til å være utbredt spesielt blant jenter (Seiffge-Krenke, 2011; Undheim & Sund, 2017; Washburn-Ormachea et al., 2004), og er dermed særlig relevant å utforske blant jenter. I konflikter med jevnaldrende tar ungdom ofte i bruk aktive mestringsmåter som å finne ut av ting og snakke med den det gjelder (Compas et al., 2001; Seiffge-Krenke, 2011). Jenter søker i særdeleshet støtte hos andre (Erath & Pettit, 2021) og mestrer ved å engasjere seg i relasjoner (Seiffge-Krenke, 2011; Skre et al., 2007). Sosial støtte fra andre regnes som

en særlig viktig faktor for å klare seg (Borge, 2018; Tvedt & Bru, 2019). Felles arenaer er viktig for jenter, der de kan støtte hverandre og sammen konsentrere seg om felles aktivitet (Gotfredsen et al., 2020). Videre er jenter i sine mestringsstrategier innrettet mot å opprettholde relasjoner, ta hensyn til andres perspektiv og navigere mellom egne og andres behov (Seiffge-Krenke, 2011).

Å forstå mestring som aktive handlinger

I forskningsfeltet for ungdom og mestring opererer man med ulike inndelinger av individets mestringsstrategier. Primær-aktiv mestring brukes når strategien er målrettet mot det som skaper belastningen eller ens egen følelsesmessige respons på belastningen. Sekundær-aktiv-mestring innebærer å tilpasse seg til situasjonen og det som er belastende gjennom å akseptere, benytte seg av distraksjoner og tenke positivt. Inaktiv mestring handler om fornektelse, ønsketenkning eller unngåelse (Connor-Smith et al., 2000; Perzow et al., 2021). Unngåelse omtales gjerne som lite konstruktiv der man ikke gjør noe med problemet, og dette kan på lengre sikt føre til psykisk uhelse (Holahan et al., 2005; Penley et al., 2002; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Andre igjen konseptualiserer unngåelse som en aktiv strategi der ungdom unngår kontakt med jevnaldrende som er involvert i problemer (Murray, 2010; Ungar, 2012) eller ignorerer sosiale utfordringer i skolehverdagen (Maynard, 2012). Slik sett kan unngåelse også ansees som en konstruktiv strategi.

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

Metodologi og metode

Studien inngår i et doktorgradsprosjekt og denne delstudien baserer seg på intervju med jenter i tiende klasse. Intervjuene er inspirert av etnografisk intervju (Spradley,

2016) og livsformsintervju (Haavind, 2019). Vi har etterspurt detaljerte beskrivelser av hverdagssituasjoner der hendelsene plasseres i tid og sted. Studien er abduktiv på den måten at forskerne tar utgangspunkt i empirien og hva jentene gjør, men benytter det teoretiske begrepet *arbeid* som analysebrille. Slik er empiri og teori i dialog gjennom analyseprosessen (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022).

Rekrutteringsprosess og informanter

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

Utvalget av kun jenter i denne studien er strategisk på den måten at vi ønsket å utforske mestring blant jenter midt i tenårene (Patton, 2002). Jenter rapporterer gjennomgående om flere psykiske helseplager enn gutter (Högberg et al., 2020) og berøres av den individualiserte problemfortellingen om psykisk uhelse.

Ti jenter deltok i studien. Tre var fra en skole med landlig beliggenhet, to kom fra en bydelsskole og fem fra en sentrumsskole. Jentene hadde noe ulik klassebakgrunn. Syv hadde foreldre som var i lederstillinger eller i annen jobb som krever høyere utdanning. De resterende foreldrene var i jobb som ikke krever høyere utdanning, var under omskolering grunnet helse, sykemeldt eller jobbet redusert. Ingen av de ti jentene hadde droppet ut av skolen.

Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført fra november 2017 til april 2018 av førsteforfatter. Alle jentene ble intervjuet individuelt to ganger. Intervjuene var refleksive og tema fra intervju 1 ble fulgt opp i intervju 2 (Alvesson & Sköldberg, 2000). Slik fikk informantene mulighet til å utdype utvalgte tema som intervjueren vektla i intervju 2, og informantene kunne også supplere med flere hendelser fra hverdagen. Noen tema ble også fulgt opp på tvers av informanter. To av jentene deltok i et tredje refleksjonsintervju.¹ Intervjueren valgte ut tema for refleksjon basert på de foregående 20 intervjuene og refleksjonsintervjuene tilførte ytterligere refleksivitet i intervjuprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2000).

I første intervju ble jentene bedt om å fortelle om en vanlig hverdag fra morgen til kveld og intervjuer stilte noen oppfølgingsspørsmål. I andre intervju stilte intervjuer

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

ytterlige utfyllende spørsmål og ba om beskrivelser av hvordan enkelthendelser foregikk (*small tour questions*) (Spradley, 2016). Sosiale utfordringer og mestring som begrep ble ikke tatt eksplisitt opp i intervjuene, men jentene beskrev utfordrende hendelser med andre mennesker og hva de gjorde og tenkte knyttet til dette.

De fleste intervjuene foregikk på jentenes skole, men også noen hjemme, ute eller på andre arenaer. Jentene selv var med på å bestemme lokasjon (Herzog, 2012). Datamaterialet består av 22 intervju, med ti jenter, og utgjør omtrent 17 timer med transkribert lydopptak samt intervjuers feltnotater fra intervjuene.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (prosjektnummer 54284). Jentene og deres foreldre fikk informasjon om prosjektet og gav skriftlig samtykke til deltakelse. Underveis i intervjuene ble jentene minnet på at de selv kunne velge hva de ville si noe om (Alderson, 2004). Intervjueren forklarte at hun måtte si fra til andre som kunne hjelpe dersom det jentene fortalte var til fare for liv eller helse. Dette kan gjøre at informantene holder tilbake informasjon, men er likevel påkrevd å opplyse om for å forebygge tillitsbrudd. For å ivareta potensielt sårbare informanter og håndtere krevende problemstillinger angående intervjurollen (France, 2004), hadde intervjuer tilgang til veiledning av rådgivende psykolog i kommunen. En kvasihjelperolle oppstod i et av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015),² der intervjuer måtte vurdere eventuell avvergeplikt opp mot taushetsplikt og jentas rett til å være en anonym informant.

Analyse

Gjennom å benytte begrepet *arbeid* som analytisk redskap har vi forsøkt å favne et bredt spekter av det jentene gjør eller tenker (Magnussen, 2015; Smith, 2005) uten at nødvendigvis begrepet mestring nevnes i datamaterialet. De delene av datamaterialet som forskerne da har fortolket som mestringsarbeid knyttet til sosiale utfordringer utgjør datasettet for analysen.

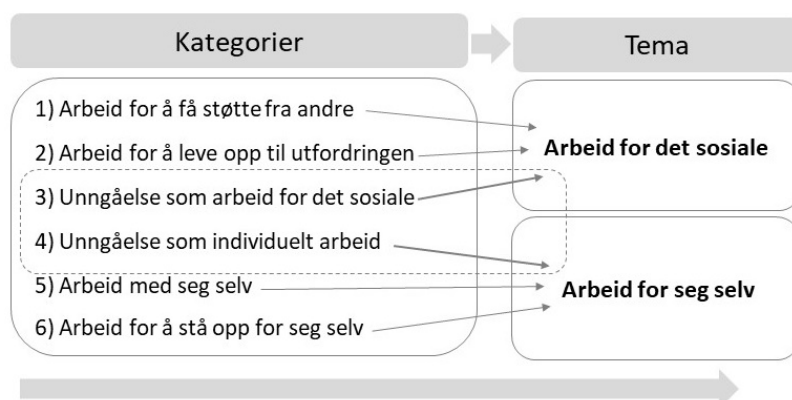
Vi har brukt elementene fra innholdsanalyse til å systematisere og utforske materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014; Graneheim & Lundman, 2004). Analysen vår lener seg på *konvensjonell innholdsanalyse* der vi søker å beskrive og forstå mestringen fra informantenes beskrivelser uten å tvinge informasjonen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

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

2 Kvale og Brinkmann (2015) omtaler kvasiterapeutiske relasjoner.

1997). Vi har tilstrebet at kategoriene er gjensidig utelukkende, altså ikke overlappende, og innbyrdes homogene, altså at innholdet innad i en kategori ikke er for sprikende (Granheim & Lundman, 2004). Gjennom de siste fasene av analyseprosessen så vi at kategorien «unngåelsesarbeid» inneholdt et bredt spekter av arbeid med stor variasjon som fordelte seg ut over hele datasettet. Vi utforsket kategorien nærmere og fant flere formål for dette mestringsarbeidet. Dermed delte vi den i to mer homogene kategorier: unngåelse som arbeid for det sosiale og unngåelse som individuelt arbeid. Dette er illustrert med en stiplet linje i figur 1 hvor to kategorier er begrepsatt med «unngåelse», men der de skiller seg fra hverandre fordi unngåelsen har ulike intensjoner.

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



Figur 1. Oversikt over kategorier og tema

Et kritisk punkt i konvensjonell innholdsanalyse er at resultatene kan bli distanserte fra den opprinnelige sammenhengen (Hsieh & Shannon, 2005). Dette har vi forsøkt å motvirke i vår analyse ved å notere hvilken jente hver hendelse gjaldt slik at vi kunne spore enkelthendelser tilbake til situasjonen som jenta beskrev. I resultatdelen har vi også inkludert informasjon om hva slags sosiale utfordringer jentene gjør sitt mestringsarbeid i tilknytning til.

Resultater

Vi ønsket å undersøke jenters mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer med jevnaldrende og voksne i skolen. De sosiale utfordringene strekker seg fra en vag fornemmelse av at man ikke liker hvordan andre opptrer, er vanskelige å forholde seg

til, opptrer lite støttende og til mer åpenbare ubehagelige episoder som kan omfatte alt fra utestenging til seksuelle overgrep. I datamaterialet finner vi en større andel sosiale utfordringer og mestringsarbeid med jevnaldrende enn med voksne. Begge deler er inkludert i analysen. De sosiale utfordringene kan foregå enten i skoletiden eller på andre arenaer. I skoletiden må jentene oppholde seg på samme arena som de involverte personene og dermed flyttes den sosiale utfordringen inn i skolen.

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

Arbeid for det sosiale

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

Kategori 1: Arbeid for å få støtte fra andre

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

Jentene får noen ganger støtte av andre simpelthen ved å være sammen med dem, ikke nødvendigvis ved å snakke eksplisitt om utfordringene. Et eksempel er når noen av jentene er sammen med de av vennene sine som ikke bryr seg så mye om å ha riktig klær eller om utseende sitt. På den måten imøtegår de utfordringer fra andre jevnaldrende om å passe inn.

Andre ganger setter jentene ord på utfordringene. Frida er bekymret over ei venninne og sier: «Jeg har sagt ifra til foreldrene mine og spurt liksom skal jeg si fra til lærer og såne ting.» Linda har for eksempel ei venninne hun omtaler som «hun jeg snakker mest med».

Når jentene arbeider for å få støtte fra andre er det flere eksempler på at de ikke alltid får støtte. Det kan se ut som at arbeidet er motivert av ønsket om å inngå i relasjoner, men at det er et usikkert mestringsarbeid som noen ganger gir nye utfordringer. Jenny utsettes eksempelvis for ubehagelig atferd fra medelever. Hun sier ifra til lærer, men opplever å ikke bli tatt alvorlig. Dette blir dermed en ny sosial utfordring. Et annet eksempel er når hun snakket med vennene om seksuelle overgrep fra en jevnaldrende elev så «gikk [de] og ble bestevenn med ham med en gang».

Hun beskriver deretter en sterk ambivalens ved at det gjør vondt at andre ikke forstår hvordan hun har det og at hun mister motivasjonen for å snakke med dem.

Kategori 2: Arbeid for å leve opp til utfordringene

Arbeidet for å leve opp til utfordringene handler om at jentene gjør et stykke arbeid for at de sosiale samspillene skal fungere. De blir i det som er utfordrende og arbeidet kan handle om å styre andre til å bidra til fellesskapet eller å legge ned innsats i å forme seg selv til å passe inn i gruppa. Arbeidet for å leve opp til utfordringene skiller seg fra arbeid for å få støtte fra andre fordi det i større grad er rettet mot å inngå i settingen eller det å ha et fellesskap.

I gruppesamarbeid på skolen der jentene opplever at gruppa mangler initiativ, handler mestringsarbeidet om å ta ledelse eller å gjøre alt selv. Når det gjelder å passe inn i det sosiale ved at man, som for eksempel Britt beskriver, «vil være den folk liker», kan det være å bruke mye tid på å holde seg oppdatert på TV-serier fordi dette er samtaletema i gjengen, eller å bruke mye tid og krefter på å velge klær. Et annet eksempel er Jenny som forteller om et negativt kjæresteforhold som ble brutt, men som hun gikk tilbake til fordi «det var så mye lettere å være sammen med ham, fordi da hadde jeg en sånn billett tilbake til gjengen».

Kategori 3: Unngåelse som arbeid for det sosiale

Unngåelse handler om at jentene unngår visse tema eller konfrontasjoner for å ivareta andre og for at relasjonene de selv inngår i skal opprettholdes. Jentenes unngåelse kan også se ut til å forhindre åpne konflikter.

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

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

Arbeid for seg selv

Arbeid for seg selv handler om å ta vare på seg selv i utfordrende sosiale situasjoner. Det skjer ved at jentene trekker seg tilbake for å kunne bearbeide ting for seg selv, eller at de

gjør et mestringsarbeid direkte i den gitte situasjonen. Arbeid for seg selv er et arbeid jentene gjør for sin egen del uten å nødvendigvis ta hensyn til sine relasjoner med andre.

Kategori 4: Unngåelse som individuelt arbeid

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

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

Noen av jentene unngår å snakke med andre om gitte tema. Et eksempel er Siri som forteller om en konflikt i vennegjengen som hun unngikk: «Det var på en måte litt sånn to sider mot hverandre og jeg er veldig konfliktsky ee ... så jeg bare trakk meg helt ut av det der.»

Videre gjør de et arbeid for å oppsøke andre aktiviteter eller arenaer og på den måten unngå det som er vanskelig. Jentene snakker både om å se på TV-serier, spise godteri eller drive med idrett. Disse måtene å drive unngåelsesarbeid på kan være en type atspredelse.

Kategori 5: Arbeid med seg selv

Arbeid *med* seg selv er et arbeid *for* seg selv på den måten at jentene jobber med egne tanker og følelser alene uten å måtte relatere seg direkte til situasjonen der de oppstår. Det kan være tankemåter som løfter dem selv opp eller en type utagering der de får ut frustrasjon.

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

Å få ut vonde tanker og frustrasjon alene kan innebære å snakke med seg selv eller gå til et sted hvor de kan skrike eller agere kroppslig. Kine forteller for eksempel: «Det som pleier å hjelpe er at ... jeg blir sur, jeg kan gå inn på rommet mitt og så kan jeg snakke med meg selv i to timer hvor jeg forteller om alt som er teit med livet mitt.» Jenny sier: «Og så er det friminutt og da pleier jeg å enten å gå i auditoriet for å danse, for da kan jeg være for meg selv og det er også en metode for meg å få ut frustrasjon.»

Kategori 6: Arbeid for å stå opp for seg selv

Dette handler om at jentene gjør noe for seg selv for å ta hånd om sin posisjon og sine verdier, selv om det kan føre til at de mister relasjoner og fellesskap. Arbeidet

foregår gjerne i aktiv relasjon til andre mennesker og skiller seg slik fra kategori 5, *arbeid med seg selv*.

I noen situasjoner står jentene tydelig fram ved å enten konfrontere den det gjelder eller si tydelig fra med ord eller handling. Et eksempel er Tuva, som går i diskusjon med læreren om hvilken karakter hun fikk i gym. Et annet eksempel er Jenny, som forteller om at hun sier imot «dronninga» i klassen: «Jeg synes det er så interessant å se hvordan så mange er redde for ho, fordi det skjønner ikke jeg, det synes jeg er rart.» Hun beskriver videre en ambivalens i dette: «Noen ganger så tenker jeg at det er sikkert mye lettere å bare være en av de som er som alle andre liksom [...] men jeg vil på en måte ikke det heller.»

Oppsummering resultater

Vår studie handler om jenters mestringsarbeid ved sosiale utfordringer forstått som negative eller belastende relasjoner med jevnaldrende eller voksne. Vi finner at jentene i sin skolehverdag gjør varierte former for mestringsarbeid. De søker relasjoner og støtte, tar utfordringer og gjennom unngåelse ivaretar andre og de sosiale fellesskapene de inngår i. Videre arbeider jentene for å ivareta ulike behov hos seg selv: å unngå for å skåne seg selv, å håndtere seg selv og å stå opp for sin posisjon og sine verdier.

Drøfting

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

I sitt varierte mestringsarbeid navigerer jentene mellom ulike behov og hensikter. Dette sammenfaller med tidligere forskning om mestring som peker på at jenter spesifikt er opptatt av å opprettholde relasjonene, tar hensyn til andre perspektiv og veksler mellom egne og andres behov (Seiffge-Krenke, 2011). Det å ta hensyn til mange ulike behov ansees i andre studier som et kjønnnet feminint arbeid (Magnussen, 2018). Vekslingen mellom en kollektiv og individuell agenda trekkes også fram i annen forskning der jentene mestrer ved å støtte hverandre og skape et fellesskap, men der denne kollektive agendaen står i spenn mot kjønnete individuelle forståelser om at jenter skal ta ansvar for seg selv og sitt liv (Gotfredsen, 2020).

Sosiale utfordringer ser ut til å være særlig utbredt og betydningsfullt for jenter (Undheim & Sund, 2017), samtidig som jenter mestrer ved nettopp å engasjere seg i relasjoner (Seiffge-Krenke, 2011; Skre et al., 2007). Jentene i vårt datamateriale

opplever dette nokså ulikt; noen har en venn å snakke med, mens andre opplever det å skulle snakke med venner som en ny utfordring hvor det de sier kan bli brukt mot dem. Denne utryggheten kan forstås i lys av kjønn, der jenter er særlig utsatt for relasjonell aggresjon eller å bli utstøtt blant nære venner (Pronk & Zimmer-Gembeck, 2009). Kontakten med voksne oppleves også ulikt, og når jentene ikke får den støtten de håper på, fører det til en ny skuffelse. Dette uforutsigbare i relasjonene (Bøe, 2021) viser at å mestre er vanskelig fordi man kan arbeide aktivt for å få sosial støtte uten å få det.

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

Unngåelsesarbeid som intendert og kjønnnet praksis i en sosial kontekst

Gjennom analysen har vi vist at jentenes ulike former for unngåelse ser ut til å være særlig sentralt. Vi definerer unngåelsesarbeid som aktivt og intendert, slik Connor-Smith et al. (2000) også ser ungdommers mestringsarbeid som en villet innsats med både unngåelse, fornektelse og distraksjon. Dette står i kontrast til andre studier som beskriver unngåelse som en mindre konstruktiv mestringsstrategi (Holahan et al., 2005; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Seiffge-Krenke (2011) definerer «aktiv mestringsarbeid» som å søke støtte fra andre og å ta opp utfordringen med den det gjelder. Det er altså en type relasjonell mestringsarbeid, mens unngåelse handler om å trekke seg unna situasjoner og de utfordrende relasjonene. Dette står delvis i kontrast til vår analyse hvor vi ser at unngåelsesarbeid foregår *både* i de sosiale relasjonene og ved å trekke seg unna personer eller situasjoner. Noe av unngåelsesarbeidet i vår analyse kan også forstås som aksept (Van Breda, 2019), der jentene unngår konfrontasjon og på den måten ivaretar den sosiale situasjonen. Dette kan gjelde både vage konflikter og mer alvorlige hendelser.

I vårt materiale framstår unngåelsesarbeid som et ledd i et mangfold av mestringsarbeid. Dette samsvarer med annen forskning der unngåelse er den mestringsmåten ungdommene tyr til først ved sosiale utfordringer (Maynard, 2012). Vi finner imidlertid at dette er mer nyansert siden unngåelsesarbeid også kan være noe jentene gjør når annet mestringsarbeid ikke har fungert. Når unngåelsesarbeidet inngår i et repertoar av ulike arbeidstyper kan det ha sin spesifikke hensikt i enkelte situasjoner. Dette betyr også at i våre to kategorier av unngåelsesarbeid kan det ulike arbeidet være meningsfylt til hver sitt formål. Ungar (2012) og Murray (2010) hevder at unngåelse er en nyttig måte å agere på for å unngå problemskapende miljøer. I vår studie ser vi at unngåelsesarbeidet kan være nyttig i relasjonelle

konflikter, selv om andre hevder at unngåelse kan føre til at relasjonelle problemer øker (Penley et al., 2002).

I den kjønnede praksisen som omhandler å navigere mellom ulike behov (Magnussen, 2018; Seiffge-Krenke, 2011), kan unngåelsesarbeidet være viktig. I vårt materiale ser vi at relasjonene som jentene inngår i er uforutsigbare og komplekse. Unngåelse hevdes nettopp å kunne være en strategi som brukes når utfordringene blir ukontrollerbare (Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Det betyr ikke at alle jenter driver unngåelsesarbeid på denne måten, det vil også kunne være gutter som gjør dette. Samtidig påpeker Seiffge-Krenke (2011) at det ser ut til at unngåelse som mestring fungerer best for jenter.

Institusjonalisert og individualisert mestring for jenter?

Ungar (2012) hevder at man må anerkjenne ungdoms mestringsmåter som meningsfulle for ikke å frata dem tro på egen håndtering. Dette kan handle om å anerkjenne ungdoms aktørskap (James et al., 1998). Samtidig må man ikke tilegne ungdoms aktørskap for stor kraft. Aktørskapet foregår i kontekster som både kan gi muligheter og begrensninger (Tingstad, 2019). For mestringsarbeid kan en slik innramming være den til enhver tid rådende diskursen for hva som anses som vellykket mestring (Ungar, 2012) eller (u)sunne mestringsstrategier (Undheim & Sund, 2017).

Den sosiale intensjonen i jentenes mestringsarbeid for å ivareta andre og ivareta relasjoner er lite synlig i helsepolitiske dokumenter hvor mestring heller skrives fram som en forutsetning for individets psykiske helse (Departementene, 2017), og lite synlig i forskning hvor fokus har vært på hvordan ulike mestringsstrategier har sammenheng med individets psykiske helse (Holahan et al., 2005). Det er derfor et gap mellom jentenes aktørskap som gjør mestringen meningsfull i den gitte konteksten (Ungar, 2012), og hvilke mestringsstrategier som anses som nyttige i et helseperspektiv.

Våre funn indikerer at jentenes mål med mestringsarbeidet ikke nødvendigvis er å bedre egen psykiske helse, men også å ivareta det sosiale. En slik praksis nærmer seg en utvidet sosial forståelse av hva psykisk helse er (Bøe, 2021; WHO, 2022). Det harmonerer også med hvordan *folkehelse og livsmestring* skrives fram som del av de ulike fagområdene i læreplanen. Eksempelvis i læreplan for samfunnsfag (SAF01-04) der det tverrfaglige tema omhandler å forstå enkeltpersonen som del av et større fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med en utvidet og sosial forståelse av mestring og psykisk helse kan man imidlertid også se til de fagspesifikke områdene i læreplanen, hvor ikke *folkehelse og livsmestring* omtales spesifikt. Eksempelvis i kjerneelementene for læreplan i norsk (NOR01-06) der det blant annet handler om å opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Den utvidede forståelsen der det sosiale blir vektlagt harmonerer med funnene til Klomsten og Uthus (2020), hvor ungdommene både var opptatt av det individuelle og det kollektive perspektivet etter å ha fått opplæring i psykisk helse. Videre

trekkes det fram at opplæring i psykisk helse kan fremme ungdommers aktørskap fordi de blir anerkjent som subjekter som kan ta ansvar for eget liv (Klomsten & Uthus, 2020). Samtidig kan opplæring i psykisk helse og mestring også sies å være en opplæring i hvordan man er forventet å håndtere livet. Klomsten og Fikse (2021) påpeker at dette er faren dersom opplæringen blir informativ, overflatisk og instrumentell. Dialogiske tilnærminger kan åpne opp for ungdommers egne forståelser (Bøe, 2009), øke deres aktørskap og skape en utvidet forståelse blant elever og lærere (Klomsten & Fikse, 2021).

Det kan være problematisk hvis normene for hva som er god mestring kommer til å henspille på en kjønnert fortelling om jenters problemer som individuelle og psykiske (Nielsen & Henningsen, 2018; Sletten et al., 2021). Særlig hvis dette ikke er representativt for den komplekse hverdagen jentene faktisk lever i. Det er også problematisk om normene for hva som er god mestring baseres på helsefaglig forskning der unngåelse defineres som en negativ strategi (Holahan et al., 2005; Penley et al., 2002; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Unngåelsesarbeid kan ifølge våre funn være en relevant praksis i den sosiale navigeringen som kreves i jentenes hverdagsliv. Denne avstanden mellom normer for god mestring og hvordan deler av jentenes mestringsarbeid fortøner seg kan medføre velmente, men kanskje uheldige, forsøk fra voksne på å endre jentenes mestringsstrategier. Kanskje er dette særlig problematisk fordi unge i dag lever i en prestasjonskultur (Katznelson et al., 2021), som også kommer til uttrykk i utdanningsinstitusjonens målkrav (Lund et al., 2021). Potensielt kan man komme i skade for å gjøre skolen til en arena for mestringsprestasjon der de «riktige» mestringsstrategiene ikke harmonerer med jentenes hverdagsliv.

Avsluttende refleksjoner og implikasjoner

I denne studien finner vi at jenter i møte med sosiale utfordringer gjør et bredt spekter av mestringsarbeid der intensjonen både er å ivareta seg selv og å ivareta andre og der den sosiale konteksten bidrar til mestringsens meningsinnhold. I en tid der begrepet mestring institusjonaliseres, er det viktig å ha en nyansert forståelse for hva mestring kan være. Dette impliserer en åpen og dialogbasert tilnærming til undervisning i *folkehelse og livsmestring* i skolen, der det er rom for ungdommers aktørskap mer enn en helsemessig forankret ekspertise av hva som er god psykisk helse og hvordan livet skal håndteres. Jentenes faktiske mestringsarbeid slik det framkommer i denne studien, særlig deres arbeid for det sosiale og deres unngåelsesarbeid, kan være med å utvide forståelsen av hva som er god mestring. Videre forskning bør fokusere mer på jenters mestringsarbeid i relasjon til institusjonelle rammer og føringer nå som *folkehelse og livsmestring* blir en mer innarbeidet praksis i skolen, for eksempel ved å utføre en fullverdig institusjonell etnografisk analyse (Smith, 2005). Aksjonsforskning i samarbeid med lærere og elever hvor dialogbaserte tilnærminger utforskes vil også være hensiktsmessig.

Metodiske refleksjoner og studiens begrensninger

Utvalgets størrelse og sammensetning kan påvirke studiens validitet slik at funnene ikke kan generaliseres til å gjelde alle jenter. For eksempel vil sosioøkonomisk status kunne ha betydning for jentenes situasjon (Lund et al., 2019) og hvilke mestringsstrategier de bruker (Perzow et al., 2021). Man kan også tenke seg at ulik alder kan ha betydning.

Datamaterialet tjener som informasjonsrikt (Flyvbjerg, 2006) for å åpne opp mestringsbegrepet. Videre peker studien på noen fellestrekk for jentenes ståsted, kjønnete praksiser og skolesituasjon, som vil ha overføringsverdi for flere jenter i en bredere aldersgruppe enn de som var inkludert i studien. Det er også mulig at dette vil kunne gjelde for gutter. Vårt empiriske materiale kan imidlertid ikke si noe om gutter spesifikt.

Vi har i denne studien lyttet til jenters egne fortellinger om hvordan de håndterer utfordringer i hverdagen. Studien kunne om mulig vært styrket og datamaterialet utdypet ved å gjennomføre feltarbeid og deltakende observasjon (Hammersley & Atkinson, 2019).

Vi kan ikke hevde at det er jenters perspektiv på mestring som framkommer i studien. Det er vår fortolkning av mestringsarbeid og man vil kunne hevde at det er et skjevt maktforhold der forskerne har definisjonsmakten. Samtidig kan dette være et redelig grep såfremt det er tydeliggjort (Follesøe, 2018). Vi har forholdt oss til jentenes hverdagsbeskrivelser og får på den måten tilgang til hverdagslivets utfordringer sett fra deres ståsted. Nødvendigheten av å bruke det analytiske begrepet arbeid kan diskuteres, men det hjelper oss å konstituere mestring som aktivt, intensjonelt og kontekstuel – særlig med hensyn til unngåelsesarbeid.

Om artikkelen

Artikkelen er del av et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Agder.

Referanser

- Alderson, P. (2004). Ethics. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 97–112). Sage.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology, new vistas for qualitative research*. Sage.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5106/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8.pdf
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Bøe, T. D. (2009). «Ingen kan være eksperter på kjærlighet» – om psykisk helsefremmende arbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6(4), 320–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2009-04-04>
- Bøe, T. D. (2021). Demokrati og hjertebank. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 25–35. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-04> ER
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976–992.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends right? – Inside kid's culture*. Joseph Henry Press.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategiplan for god psykisk helse (2017–2022)*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07> ER
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J. & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *The Journal of Adolescent Health*, 40(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.006>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Follesø, R. (2018). Kan jeg se det du ser? Om perspektiv i ungdomsforskning. I M. Pless & N. U. Sørensen (Red.), *Unge perspektiver tenkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (s. 245–264). Aalborg universitetsforlag.
- France, A. (2004). Young people. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 175–190). Sage.
- Gotfredsen, A. C., Goicolea, I. & Landstedt, E. (2020). Carving out space for collective action: A study on how girls respond to everyday stressors within leisure participation. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1), 1815486–1815486. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1815486>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in practice* (4. utg.). Routledge.

- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is “strong objectivity?”. *The Centennial Review*, 36(3), 437–470.
- Heffer, T. & Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *PloS One*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186057>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). <https://www.helsedirektoratet.no/>
- Herzog, H. (2012). Interview location and its social meaning. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The Sage handbook of interview research, the complexity of the craft* (2. utg., s. 207–217). Sage.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., Brennan, P. L. & Schutte, K. K. (2005). Stress generation, avoidance coping, and depressive symptoms: A 10-year model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), 658–666. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.4.658>
- Hsieh, H-F & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Högberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – the role of school-related stress. *Social Science & Medicine*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Haavind, H. (2019). Livsformsintervjuet: En veiviser til subjektive erfaringer. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 26–56). Universitetsforlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2). <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, J., Andersen, A. J. W. & Haugland, S. H. (2019). The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis. *Norsk epidemiologi*, 28(1–2), <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3048>
- Lund, J., Madsen O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre «det som er liksom planen da» – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 255–268. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>
- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 207–229). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Magnussen, M.-L. (2015). Familieforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I K. Widerbeg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten* (s. 52–78). Cappelen Damm Akademisk.

- Magnussen, M.-L., Lund, R. W. B. & Wallevik, H. B. (2018). Et kjønnet rom for akademisk skriving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1–2), 85–103.
- Masson, J. (2004). The legal context. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 43–58). Sage.
- Maynard, D. M. B. (2012). Adolescence: Sequence of coping behaviours. I B. Molinelli & V. Grimaldo (Red.), *Handbook of the psychology of coping: New research* (s. 169–187). Nova Science Publishers.
- Meld. St. 19 (2014–2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Murray, C. (2010). Conceptualizing young people's strategies of resistance to offending as 'active resilience'. *The British Journal of Social Work*, 40(1), 115–132.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1–2), 6–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Penley, J. A., Tomaka, J. & Wiebe, J. S. (2002). The association of coping to physical and psychological health outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 551–603. <https://doi.org/10.1023/A:1020641400589>
- Persike, M. & Seiffge-Krenke, I. (2012). Competence in coping with stress in adolescents from three regions of the world. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(7), 863–879. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9719-6>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F. & Hankin, B. L. (2021). Individual differences in adolescent coping: Comparing a community sample and a low-SES sample to understand coping in context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 693–710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Pronk, R. E. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's "mean," but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 175–204. <https://doi.org/10.1177/0743558409350504>
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196–210. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x>
- Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 617–630. <https://doi.org/10.1023/A:1026440304695>
- Skre, I., Arnesen, Y., Brevik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. & Wang, C. E. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 44(3), 236–247. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping>

- Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 87–110). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47–72). Fagbokforlaget.
- Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2017). Associations of stressful life events with coping strategies of 12–15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 993–1003. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0979-x>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience. A handbook of theory and practice* (s. 13–32). Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket. Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket. Overordnet del. Sosial læring og utvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Samfunnsfag (SAF01-04). Tverrfaglige tema*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Norsk (NOR01-06). Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Van Breda, A. D. (2019). Resilience and culture in South Africa: The case of ‘acceptance’. I U. Straub, G. Rott & R. Lutz (Red.), *Knowledge and social work: Volume VIII. Social work of the South* (s. 327–344). Paulo Freire Verlag.
- Washburn-Ormachea, J. M., Hillman, S. B. & Sawilowsky, S. S. (2004). Gender and gender-role orientation differences on adolescents’ coping with peer stressors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 31–40. <https://doi.org/10.1023/A:1027330213113>
- WHO. (2022). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>