

Hva de snakker om når de snakker om stress

What they talk about when they talk about stress

Willy Pedersen

Professor

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo

willy.pedersen@sosgeo.uio.no

Ingunn Marie Eriksen

Forsker II

NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

Ingunn.m.eriksen@oslomet.no

SAMMENDRAG

Forskere har kartlagt såkalte stressorer, men få har undersøkt hvordan de formes av klasse og sosial kontekst. Vi spør: Hvordan utvikles skolerelatert stress i to svært ulike skolemiljøer i Oslo? Skole K [som konnoterer «kulturell»] er en sentrumsskole med høyt karakter snitt og foreldre med svært mye kulturell kapital. Skole Ø [som konnoterer «økonomisk»], på Oslos velstående vestkant, har middels karakternivå og foreldre med uvanlig mye økonomisk kapital. Vi bruker surveystudien Ung i Oslo, kvalitative intervjuer og fotos tatt med mobilappen MittBlikk, hvor skoleungdommene har tatt bilder av hverdagslivet sitt. For alle ungdommene er skolen viktigste kilde til stress, men stress genereres på helt ulike måter. På K er det høyt press for å oppnå gode karakterer. Mange plages av dette, og psykosomatiske plager er utbredt, men skolemiljøet berømmer mangfold og oppleves som støttende. På Ø er ikke kravet om høye prestasjoner noen viktig kilde til stress. Skolen er tilsynelatende sosiokulturelt homogen, men i realiteten preget av sosiale koder, stil og klesdrakt med røtter i velstående Oslo vest. Manglende inkludering i de viktige sosiale nettverkene er en avgjørende kilde til stress. Vi konkluderer med at det er en tydelig meningsdimensjon i stresserfaringen. Stressorene formes av det som bedømmes som viktig for å lykkes i henholdsvis de kulturelle og økonomiske delene av den øvre middelklassen. Miljøer med mye

kulturell kapital vektlegger prestasjoner og meritokratiske verdier. I miljøer med mye økonomisk kapital ser det ut til å handle om sosial kapital, klassespesifikke koder for tilhørighet, stil og inkludering i viktige sosiale nettverk. Begge steder synes stress å bli resultatet av problemer og gnisninger innenfor det sosiale feltet som bedømmes som viktigst.

Nøkkelord

stress, ungdom, sosial klasse, kulturell kapital, økonomisk kapital, sosial kapital

ABSTRACT

Few researchers have investigated how social class and context form so-called stressors. In this article, we ask: How is the meaning of school-related stress constituted in two upper secondary schools in Oslo? The first school, *K*, is situated in Oslo's city centre, has a high grade point average, and the students' parents are rich in cultural capital. The other school, *Ø*, is situated on Oslo's affluent west side, the grades in this school are mediocre, and students' parents have much economic capital. The study is based on the survey *Young in Oslo*, qualitative interviews and photographs taken with the *MittBlikk* app where students take pictures of their everyday lives. For both student groups, the school is considered the most important source of stress, but stress is generated in different ways. At *K*, there is much pressure to achieve good academic results. Many are afflicted by school-related stress, but the social environment in school is seen as supportive and inclusive. At *Ø*, school work is not considered an important factor behind stress. The school appears socioculturally homogenous but is in reality marked by subtle codes for language, styles and fashion with roots in Oslo west. Lack of inclusion is a key source of stress. The study shows that stressors have a dimension of cultural meaning that seems to be related to reproduction of social class. In milieus rich in cultural capital, meritocratic values are at the centre. In milieus with much economic capital, social networks and class-specific codes for belonging and style are important. At both schools, stress is developed as a response to problems within the social field that is deemed the most important.

Keywords

stress, adolescents, social class, cultural capital, economic capital

INNLEDNING

Med stress menes gjerne påkjenninger, men også de reaksjonene de kan medføre. I psykologien differensieres det mellom *stress-stimuli* (stressorer), vår *kognitive fortolkning* og *stressreaksjonen* (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017). Tidlige studier belyste gjerne betydningen av store endringer i folks liv, såkalte «major life events» (Rabkin & Struening, 1976), seinere har en også belyst mer hverdagslig «strain» (Thoits, 2010). Det er vanlig å anta at ungdom kan være utsatt på grunn av den krevende overgangen mellom barndom og voksenrolle, hvor nye ferdigheter skal læres og nye bånd etableres (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007). Nye norske data kan tyde på at ungdom generelt er mer veltilpasset enn

tidligere, det er mindre atferdsproblemer og færre ruser seg, mens det derimot synes å ha vært en økning i depresjon og opplevd stress (Bakken, 2016).

I sosiologisk og psykologisk forskning er det en grunntanke at stressreaksjonen avhenger av hvordan stressorene fortolkes (Folkman & Lazarus, 1986). Leonard Pearlin (1989) sosiologiske modell viser for eksempel at mye kan oppleves som stressorer, men at den sosiale konteksten er avgjørende for om stressreaksjonen inntreffer. Stressorer som truer selvoppfatning, sosial rolle eller mål i livet oppleves som særlig alvorlige (se for eksempel G. W. Brown & Harris, 1978; Thoits, 2013). Sosiologen Jane McLeod (2012) har pekt på at mange – til tross for denne grunntanken – forsøker å fange «objektive elementer» i stressorene, mens *meningen* som gjør at de fungerer som belastninger, er underbeskrevet. Det samme understrekes av psykologer som vektlegger den kognitive dimensjonen, det vil si hvordan en stressor fortolkes (Gu, Strauss, Bond & Cavanagh, 2015). Mangelen på blick for dette innebærer at *strukturelle* rammefaktorer (ulikhet, skiftordninger) har blitt bedømt som viktigere enn *kulturelle* faktorer (delt mening). Få forskere har studert hvordan meningen i stressorer konstrueres sosialt og hvordan den fremforhandles innen sosiale systemer.

Disse ideene gjenfinnes i forskning om sosioøkonomisk bakgrunn og psykisk helse (Rogers & Pilgrim, 2014). Lav sosial klasse og dårlig arbeidsmiljø har blitt ansett som risikofaktorer, men de siste årene har psykiske helseplager flere steder faktisk økt mest blant dem med høy sosioøkonomisk status (West & Sweeting, 2003). Den store *Ung i Oslo*-studien viser at det særlig gjelder jenter med etnisk norsk bakgrunn, med mye kulturell kapital i familien og gode skolekarakterer (Sletten & Bakken, 2016). Mange peker på belastninger knyttet til «prestasjonsamfunnet» og knytter plagene til ytelse, tester og vurderinger (Illeris, 2014; Petersen, 2016; Reay, 2006). Press på skolen er også nær forbundet med psykiske helseplager, og skoler med høyt karaktersnitt er utsatt (Eriksson & Sellström, 2010; Landstedt & Gådin, 2012). Vi trenger altså studier av hvordan stressorer formes av sosial kontekst.

Enkelte har de siste årene vektlagt at levesett og identiteter kanskje blir mindre formet av tradisjon og klasse enn tidligere (for en oversikt: Dawson, 2012). Flere har hevdet at klassemarkører også har kommet mer i spill, at elitene har blitt «altetende» (Peterson & Kern, 1996), samt at klassebaserte symbolske grenser knyttet til verdier og levesett har blitt mindre viktige (Warde, 2011). Andre hevder at en tilsynelatende «altetende» stil i realiteten hviler på at en må mestre stadig mer krevende regler, hvor klassebaserte disposisjoner fortsatt er avgjørende (Jarness & Friedman, 2017). De siste årenes Bourdieu-inspirerte analyser har også vektlagt forskjeller i de sosiale elitene knyttet *komposisjonen* av kapitalformer. Med kapital menes kompetanse eller eiendom som er ulikt fordelt og som verdsettes i ulike «markeder». Kulturell kapital opparbeides gjennom oppvekst og utdanning. Den innebærer en kroppsliggjort mestring av sosiale koder («habitus») og har feste i boklig lærdom, utdanning og formelle vitnemål (Bourdieu, 1986). Økonomisk kapital er derimot forankret i inntekt, formue og eiendom, og den sosiale kapitalen er særlig knyttet til eksisterende og potensielle ressurser knyttet til sosiale relasjoner og nettverk (Bourdieu, 2005). Et hovedpoeng er at sosialiseringen leder til en praktisk og intuitiv forståelse, en følelse av hva som er «naturlig» og «behagelig», og at denne kunnskapen altså på en måte setter seg i kroppen (Devine, 2011: 45). En ny norsk studie dokumenterer at de ulike fraksjonene av elitene støtter seg til ulike typer kapital-ressurser når de reproducerer sine posisjo-

ner (Flemmen, Toft, Andersen, Hansen & Ljunggren, 2017). En annen norsk studie viser at mikrointeraksjonen i oppdragelsen i familien også synes å preges av slike forskjeller. Foreldrene i de ulike klassesegmentene påvirker barnas motivasjon og læring på helt ulike måter, og kulturell og økonomisk kapital er nøkkel til å forstå forskjellene (Aarseth, 2014). Her undersøker vi om slike skillelinjer også er viktige for utviklingen av stress.

FORSKNINGSSPØRSMÅL

Vi benytter kvantitative og kvalitative data og belyser opplevelsen av stress blant ungdom ved to svært ulike videregående skoler i Oslo. Den ene kan knyttes til mye kulturell kapital, den andre til mye økonomisk kapital. Hva oppleves som stressorer? Hvordan prøver ungdommene å mestre belastningene? Hva slags meningsdanning bidrar til å konstituere stress?

METODER

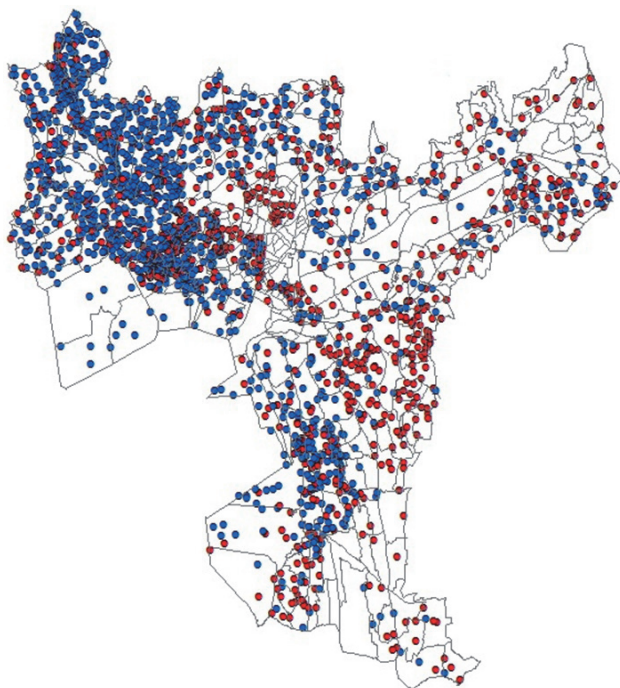
Vi bruker tre datakilder: Ung i Oslo 2015, en stor skolebasert surveystudie (N 10 038) hvor elevene svarer på en rekke spørsmål knyttet til sosiodemografi og levekår (Andersen & Bakken, 2015). Vi kartlegger også forekomsten av stress relatert til skole gjennom tre spørsmål som er beskrevet tidligere.¹

Med basis i denne studien valgte vi ut to skoler til kvalitative intervjuer. Den ene skolen kaller vi K [konnoterer «kulturell kapital»]. Den andre kaller vi Ø [konnoterer «økonomisk kapital»]. Ved begge skolene intervjuet vi 40 elever samt skoleledelsen. Vi bruker i tillegg visuelle data fra begge skolene samlet inn gjennom *MittBlikk*. Dette er en mobilapp hvor elever tar bilder knyttet til ulike tema gjennom kameraet på mobiltelefonen. Ett av temaene er «stress». De blir også bedt om å skrive en kort kommentar til bildet i «Snapchat» format. Alt sendes inn gjennom «Tjenester for sensitive data» (TSD). Appen er utviklet av USIT ved Universitetet i Oslo. 15 elever deltok i *MittBlikk*, og 122 bilder omhandler stress. Deretter deltok elevene i fokusgrupper hvor vi viste et utvalg bilder. I tidlig fotojournalistikk og visuell sosiologi ble slikt bildemateriale gjerne tolket som enkle representasjoner av virkeligheten. Seinere har det blitt vanligere å betrakte dem som mer åpne «tekster» som kan bidra til å avdekke bredere kulturelle betydninger og mening. Bildene antas å kunne bidra til å kommunisere og opprettholde slik mening (Knowles & Sweetman, 2004). Vi tolker bildene på denne, mer utvidede måten. I fokusgruppene genererte de dessuten rike samtaler, hvor temaer ble utdypet. Alle prosjektene er godkjent av NSD. Individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuene ble tatt opp og transkribert, kodet og deretter tolket. Først identifiserte vi overordnede temaer knyttet til stress. Det ble raskt klart at stress ble knyttet til svært ulike forhold ved de to skolene. Mer inngående analyser handlet derfor om å gå dypere inn i hvordan stressorene ble gitt mening på begge skoler.

1. Elevene ble bedt om å kommentere på de tre utsagnene: «Jeg blir stresset av skolearbeidet», «Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet» og «Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre», alle på en 5-delt skala fra «Aldri» til «Svært ofte». Målet hadde en Cronbach Alpha på 0,88, som er svært sterkt.

DE TO SKOLENE

Gjennom Ung i Oslo kartlegger vi foreldrenes utdanningsnivå og kulturelle og økonomiske ressurser. Vi valgte ut de to skolene fordi de hadde svært ulike profiler. K skåret nær toppen på alle indikatorer på kulturell kapital. Ø lå på topp med hensyn til foreldrenes økonomiske kapital. Karakternivået var også ulikt: K lå i tetsjiktet i Oslo, Ø lå midt på treet. I figur 1 viser vi hvor i byen elevene bor: Elevene fra Ø kommer i all hovedsak fra de velstående bydelene på Oslo vest, samt Nordstrand, en slags «vestkant på østkanten». Elevene fra K kommer fra hele byen.



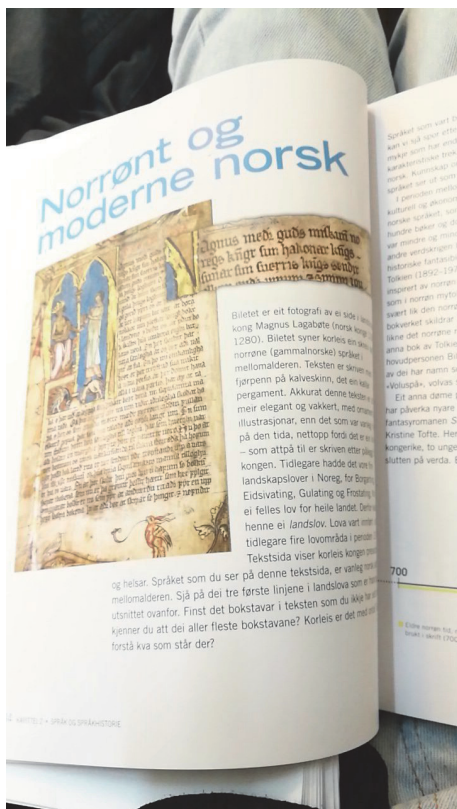
Figur 1. Område for bopel for elevene fra K (rød farge) og Ø (blå farge). Data hentet fra Ung i Oslo 2015.

Gjennom Ung i Oslo kartla vi altså skolestress. Elevene på studiespesialisering opplever mer stress enn dem på yrkesfag. Både K og Ø har et stressnivå på linje med andre studiespesialiserende skoler, og det er heller ikke signifikante forskjeller mellom dem.

Vi har allerede identifisert noen sentrale temaer ved de to skolene (Jarness, Flemmen, Sandberg & Pedersen, 2018; Pedersen, Jarness & Flemmen, 2018). På K er det sosiokulturelt mangfold, elevene heller politisk mot venstre, mange er opptatt av natur- og miljøvern. Høye skoleprestasjoner er svært viktig. På Ø er elevgruppen tilsynelatende mer homogen, samtidig er det et tydeligere sosialt hierarki som de fleste er klar over. Ø bedømmes av elevene selv (både de på K og Ø) som en «vestkantskole». Felles for K og Ø var at skolen og skolesituasjonen – gjennom alle datakildene – ble beskrevet som den viktigste kilden til stress.

K: «SYKT STRESSENDE» KARAKTERJAG

På K er skoleprestasjoner den dominerende kilden til stress. Elevene har høye ambisjoner, mange orienterer seg mot studier med krevende opptaksgrenser. Karoline forteller: «Forskjellen mellom en firer og en femmer kan være forskjellen mellom å komme inn på medisin eller ikke. Da jeg vippet ned på den fireren, følte jeg at alt falt sammen». Karakterene knyttes til opptak på studier som medisin, nanoteknologi eller psykologi. Elevene vet hvilket karakternivå som kreves. Som på amerikanske eliteskoler er dette en integrert del av «den skjulte læreplanen» (Binder, Davis & Bloom, 2016).



Figur 2. Skole K: Karakterer er viktige
Tekst: Fagsamtale i norsk. Stresset over hvorvidt jeg burde prioritert øving flere ganger i det siste.

Intervju: En firer er stryk. Jeg kan bruke 25 timer på å redigere en oppgave på tre-fire sider. Foreldrene mine er akademikere. Hvis jeg skal være ærlig så blir jeg heller ikke så glad for en sekser. Det er mer sånn, «okei».

Forventningene fra lærere og foreldre kan også være «skyhøye», som Karoline sier. Figur 2 viser et bilde Johanna har tatt, hvor hun forbereder seg til en fagsamtale om norrønt og moderne norsk og er bekymret for om hun har øvd nok. Med utgangspunkt i dette og lignende bilder fra MittBlikk, utbroderer Sara i fokusgruppa at «en firer er stryk». Gode karakterer er for hennes del knyttet til hva som forventes av elever og lærere på K, men også til hva foreldrene, som begge er akademikere, forventer. Skolens renommé for å ha topp karakterer bidrar ytterligere til presset. Fredrik sier: «Vi som går her føler at vi må leve opp til det. K har høyt snitt, vanligvis over fem». De fleste har vært best i sine klasser på ungdomsskolen, og Fredrik fortsetter med å si at overgangen til K kan være tøff: «Mange treffer veggen og detter ned en eller to karakterer. Du *kan* komme deg opp igjen, til fem eller seks, men det er sykt stressende.» Ungdommenes indre motivasjon og ambisjoner går altså hånd

i hånd med forventningene fra andre elever, lærere og foreldre. Men skolens status er også viktig. Å være elev på K betyr noe.

Elevene har rike og detaljerte fortellinger om skolens evalueringer, og det handler om et virkelig omfattende regime: skriftlige innleveringer, fagsamtaler, spontansamtaler, muntlige presentasjoner, vippeprøver, tentamener. Elevene forstår dessuten nødvendigheten av alt dette, lærerne trenger jo et vurderingsgrunnlag. De vet dessuten at de har rett til å be om ekstraordinære evalueringer dersom de ligger på vippen mellom to karakterer. Mange beskriver hvor viktig det er å ha et godt forhold til lærerne, slik middelklasseungdom gjerne har lettere for å få god kontakt med autoritetspersoner i skolen (Jack, 2016). Susanne sier: «Du kan snakke med læreren, som kan si: 'Jeg kan ikke gi deg en sekser nå, men du kan få en prøve til og hvis du gjør det veldig bra, kan du få en sekser'». Fredrik liker best formen på «fagsamtalen» hvor elevene snakker sammen om et tema: «Da har du andre som du kan 'stjele noe fra' og noen som kan fortsette på det du sier». Med det mener han at han kan plukke opp temaer som andre elever lanserer, og at de kan samarbeide og utfylle hverandres innlegg, mens det er mer krevende å sitte alene overfor en som eksaminerer.



Figur 3. Skole K: Sykdom ødelegger innsatsen

Tekst: Influensa er stress

Intervju: Fikk hjernerystelse, men fikk mail fra kontaktlæreren om at jeg måtte skynde meg tilbake på skolen. Det passet dårlig å ha hjernerystelse, vi hadde eksamensstoff. Man blir sett på som en maskin. Må funke. Får ikke lov til å være syk eller skadet.

Elevene på K har også et nyansert språk om belastninger knyttet til evalueringene. Alle deltar i samtale om dette, de supplerer og utfyller hverandre. De fleste elevene på K verdsetter skolen, men i enkelte tilfeller går lærernes ambisjoner for langt, sier de. I figur 3 viser Julie at hun har influensa. Dette skal være en litt humoristisk illustrasjon av stress; hun må holde senga og ta C-vitaminer. I fokusgruppa blir det mer alvor: – Det viktigste er det at det blir dårligere innsats på skolen, sier Julie. Karoline utdyper med en historie om en hjernerystelse og at læreren, uten mye empati, ba henne skynde seg tilbake til skolen. Hun sier:

«Man blir sett på som en maskin». Sara forteller at hun i perioder har «stresset seg syk». Flere forteller at de har hatt problemer med å sove og at fordøyelse og mage har slått seg vrang.

De har imidlertid strategier for å håndtere presset. Sara, som hadde «stresset seg syk», prøver nå «å se rasjonelt på det». «Jeg tenker slik», sier hun: «Dette har jeg faktisk jobbet med i et helt år. Jeg får ikke gjort noe mer nå.» Julie formulerer det på en litt annen måte: «Jeg ender opp med *ikke* å gjøre noe spesielt foran vurderinger. Det gjelder å ta dem på strak arm, håpe på det beste.» Susanne har en tredje type strategi. Hun forteller at hun «nippuger i to dager». Da husker hun det hun har lest fram til prøven.

Thomas presser seg så langt han bare kan: «Ved alle prøver gjør jeg mitt aller beste. Jeg er en *try-hard*. Det hjelper, jeg er egentlig lat.» Med et smil bruker han betegnelsen *try-hard* som noe positivt. Flere beskriver hvordan de kan bruke spenningen før vurderinger positivt, til å ta ut mer. Karoline har utviklet en fiffig strategi: «Jeg visualiserer stresset mitt som et objekt. Hvis jeg ikke kan sove, står jeg opp, kjenner på stresset og forestiller meg det som en kule foran meg. Jeg tenker: 'Jeg skal kaste den [kula] så langt bort jeg kan.' Så kan jeg rulle den tilbake igjen når jeg er klar for å ta den imot. Den visualiseringen hjelper meg når jeg skal sove.» Karoline sier at hun har utviklet teknikkene på egen hånd, men de minner om etablerte kognitive selvhjelpsteknikker for å få sove (Ho et al., 2015).

Lysten til å gjøre det bra og stresset kommer begge deler «innenfra», sier mange, det sitter i kroppen. De kan ikke fjerne dette fra seg selv eller objektivere det uten krevende kognitive strategier, som den Karoline bruker. De ønsker å prestere, og dette er en anerkjent del av skolekulturen, for ikke å si et ideal. Men elevene opplever også press fra foreldre, lærere og fra skolens historie. Fordi dette samtidig er så dypt forankret i egne motivasjoner, blir det vanskelig å avgrense fra egne verdier og egen identitet. Denne indrestyrte lysten eller behovet for å prestere faglig, vises i den nærmest eksistensielle holdningen til å oppnå gode karakterer og i de kroppslige reaksjonene mange beskriver.

«ALLE PÅ K ER LITT NERDETE»

Fokuset på det faglige viser seg også i hva som er akseptable identiteter og sosiale roller. Flere av elevene på Ø beskrev elevene på K som «hipsterer», men også på K er dette en negativ betegnelse. Hipsterne kritiseres for at stilen deres er kommersialisert. På begge skolene driver elevene en velkjent «hipsterbashing» (Greif, Ross & Tortorici, 2010). Derimot mener flere av elevene på K at de er «nerder». Hanna sier: «Alle på K er litt nerdete. Det kan dreie seg om Harry Potter-nerding, filosofi eller fysikk. Du er *obsessive* på fisjon for eksempel, du kan masse om fisjon». Gro beskriver hvordan hun ble mobbet på ungdomsskolen fordi de andre mente hun var en nerd, men på K skiftet begrepet betydning og ble noe positivt. Ellers kan dette begrepet også peke mot «sære» interesser for tegneserier, rollespill, historie eller naturvitenskap (Woo, 2012). En «nerdete» referanse som veves inn i en vanlig samtale kan gi anerkjennelse i noen miljøer (J. A. Brown, 1997). Nerdens høye status på K viser til den generelle vekten som legges på kunnskap. Skolefelleskapet hviler på dette, selv om strevet for gode karakterer strukturerer mye av det som foregår.

Det er et virvar av elevlag på skolen, med basis i politikk, miljøvern, skeiv seksualitet, rol-

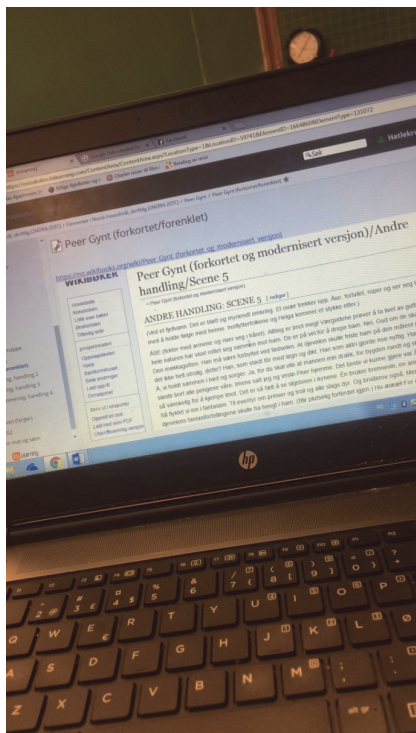
lespill, historie. K synes å ha en eklektisk og hybrid stil som bryter med tradisjonelle «high-brow» kulturytringer, og som har blitt hevdet å utgjøre grunnlaget for en ny type sosiale skiller (Friedman, Savage, Hanquinet & Miles, 2015; Prieur & Savage, 2013). Harald sier for eksempel: «Dersom tre elever ved K har en felles interesse, lager de et elevlag». Elevene mener at det ikke er noen egentlig elitegruppe på K. Teatergruppa kan kanskje oppfatte seg selv slik, men flere ironiserer over dem. Cecilia er selv med i teatergruppa, og sier selv-ironisk: «Vi setter opp umulige stykker, som *Et drømmespel* av Strindberg, et tungt og depressivt stykke.» Derimot er alle enige i at skolen som helhet må forstås som en eliteskole. Anette sier stolt: «Vi snakker om K-ånden. Det handler om tradisjoner og fellesskap. Vi er K-elever.»

Selv om det er «lov» å ha ulike politiske oppfatninger, plasserer de fleste seg på venstresida, og natur- og miljøvern verdsettes høyt. På spørsmål om det er noen som *ikke* ville passet inn på K, svarer flere at folk som har rasistiske sympatier eller anti-feminister ikke hører hjemme på skolen. Anette sier at hun selv ikke passer inn, siden hun bruker make-up: «Nesten ingen jenter på K bruker make-up. Dessuten er jeg jo blond, så det blir liksom – blond, bruker make-up og går på K? Hva *gjør du* egentlig her?» Men hun sier det med et smil, og ironiserer over stereotypien om dumme blondiner (Tremper, 2006).

Hovedbildet på K er altså begeistring for sosiokulturell variasjon. Det er toleranse for «det sære», derfor er det å være «nerd» en hedersbetegnelse. Det finnes elever som ikke mestrer kodene og som ikke helt finner sin plass på skolen. Oftest er dette knyttet til den sterke betoningen av faglige prestasjoner og politisk engasjement. Det handler om elever som opplever at de ikke får gode nok karakterer, eller som ikke klarer å gjøre seg gjeldende i debatter. Skolen er en arena der faginteresser, ambisjoner og læringsmotivasjon får komme til uttrykk. Elevene drives av egen motor, og det sosiale miljøet nører oppunder dette. Du blir akseptert i det sosiale så lenge du har kunnskap, interesser, engasjement og evner.

Ø: «DET ER IKKE NOE SPESIELT MED KARAKTERER»

Elevene på Ø beskriver også skolen som den viktigste kilden til stress, men de snakker om det på en helt annen måte. Flere sier riktignok at det er viktig å få gode karakterer, men tonefallet er gjerne flatt og uengasjert. I figur 4 har Christian sendt inn et bilde hvor han jobber med en oppgave knyttet til *Peer Gynt*. Tittelen er «Skole er stress», men hovedpoenget er at det er meningsløst å jobbe med stykket *etter at* karakteren er satt. Torstein utdyper under fokusintervjuet: «Det å være låst fast til skolen rent fysisk, å *måtte* sitte der til klokka halv fire, det er problemet.» Vi spør om det er dårlig stemning på skolen. Han svarer: «Nei da, stemningen er god, men det er jo kjedelig å ha matte, liksom.» Begge beskriver at mangelen på motivasjon genererer stress. Cecilie utsetter alle innleveringer til siste frist: «Herregud, så skal jeg skrive fem sider om *Peer Gynt*, liksom. Det blir veldig stress, fordi det ofte blir sånn: 'shit, det er allerede i morgen'. Så sitter du der om kvelden, har ikke begynt. Det er stress.»



Figur 4. Skole Ø: Jobbe med Peer Gynt
Tekst: Skole er stress!

Intervju: Leser Peer Gynt, som jeg synes er helt idiotisk, etter at karakteren er satt. Bare så tungt og så stress å sitte der, skulle mye heller vært ute med kompiser eller med kjæresten eller hva som helst annet, liksom.

Det er det at jeg er liksom låst. Jeg må være på skolen, til klokken halv fire, liksom.

Christian har et avslappet forhold til karakterer: «Jeg stresser lite med karakterer. Jeg får godt over snittet i Norge liksom, jeg er ikke en dum elev. Men jeg gidder ikke bruke tiden til å legge inn så mye innsats som jeg kanskje burde.» Sofie sier: «Noen på skolen har planlagt hva de vil bli, men mange har ikke peiling. Det varierer fra person til person.» Kaia støtter opp: «Det er viktig å ha gode karakterer, da har du flere muligheter, men for meg er det ikke viktig».

Elevene på Ø er formelt sett klar over at karakterer er viktige for å komme inn på studier, for seinere jobb, karriere og inntekter. Men de legger mye mindre vekt på dette enn elevene på K. Det er, dypt sett, ikke karakterene som genererer stress på Ø. To studier av amerikanske eliteskoler tegner et bilde som minner mye om dem vi observerte på Ø. Forfatterne av begge studiene ble slått av hvor lite innsats elevene la i skolearbeidet, men hvordan en naturlig selvsikkerhet eller *ease* innebar at de likevel kom seg gjennom skolen med rimelig gode karakterer (Gaztambide-Fernández, 2009; Khan, 2011).

I figur 5 har Torstein sendt inn et bilde med lett og sommerlig stemning. Han har på seg shorts, det er fint vær, han slapper av. Tittelen er: «Ferdig med skolestress for i dag!» I fokusgruppa konkretiserer han: Når skoletiden er slutt er det tid for å ha det gøy, slappe av. Da pleier han å henge med gutta i klassen, gå en tur i byen, jobbe litt på russebussen, trene, være sammen med kjæresten, alt unndratt skolens kjedsomhet og kvelende kontroll. På Ø er sære interesser, faglig fordypning, lange kvelder med lekser og «nerding» langt fra noe ideal.



Figur 5. Skole Ø: Det viktigste skjer etter skoletid

Tekst: Ferdig med skolestress for i dag♥

Intervju: Det er én type folk på Ø, ungdom som bryr seg om fete klær og idrett og sånn. De tingene som vi er enige i da, som dere kanskje merker. Han er en annen type. Kanskje burde han gått på en annen skole.

Russebuss kan være stress. Man har vors, før en fest. Nesten som en audition, ikke sant. De må vise at de er fete nok til å være på bussen. Det kan sikkert være stressende da.

Sammenliknet med K er fortellingene om evalueringer og mestringsstrategier lite engasjerte og lite nyanserte. På Ø snakker de *ned* belastningene og normaliserer dem. På spørsmål om det kan være krevende å stå foran hele klassen med en muntlig presentasjon, svarer Christian kort: «Nei, dette har vært en stor del av skolen helt fra barneskolen. De fleste har blitt vant til det.» Torstein slutter seg til, men peker på at noen kan ha hatt uflaks og hatt lærere som ikke har krevd så mye. De kan ha lagt seg til dårlige arbeidsvaner, utviklet strategier for unnvikelse: «Du har kanskje hatt en lærer som har vært veldig *slack* på det. Du sier 'har ikke noe lyst til å gjøre det', så har han godtatt det. Så har det [å delta faglig] utviklet seg til noe du ikke liker. Det har blitt litt guffent, liksom». De andre i fokusgruppa nikker og slutter seg til vurderingen.

Ø: «NETTVERK, NETTVERK, NETTVERK»

Nora på Ø forteller at en del trekker seg ut av det sosiale samværet i klassen, de isolerer seg. Samtalen penses over til hvordan en god del elever ikke egentlig passer inn på Ø. Linnea (fra Oslo vest) sier: «Foreldrene våre kjenner hverandre. Mye skjer gjennom dem. Alle jeg henger med er gamle, gode venner. Sånn kommer det alltid til å være». Eva (fra Oslo øst) beskriver i et individuelt intervju hvordan de viktigste sosiale strukturene på Ø er knyttet til sosiale nettverk i skjæringen mellom skole og fritid. «Det kan være vanskelig å få over-

sikt over dem, og så å si umulig å få innpass», sier hun. Gradvis avdekket vi at sosial klasse og område for bosted i Oslo kunne være avgjørende i slike prosesser.

Oslo er en svært delt by, med store inntekts- og levekårsforskjeller, og øst–vest-aksen er nøkkelen til å forstå dem (Toft & Ljunggren, 2016; Wessel, 2000). Eva hadde vokst opp i indre Oslo øst, hun kjente få på skolen, og opplevde dette allerede første dag: «Jeg fikk den følelsen: Hvis jeg ikke hadde hørt om deg, eller truffet deg på fest, da var du ikke kul. På Ø handler alt om hvilke fester du er på. Det er nettverk, nettverk, nettverk.» Axel kom fra en drabantby på østkanten, og sa det samme: «I klassen min var det et par gutter alle kjente. De bodde i store hus, arrangerte parties, men bare noen ble invitert.» Den første tida hadde Axel følt seg utenfor. Men han var en sosial type, svært kjekk, god i idrett, og en av jentene ble interessert i ham. De begynte å date, og det ble en vei inn, selv om han fikk problemer med å opprettholde kontakten med gamle venner som ikke fikk adgang (se: Lee & Kramer, 2013).

Subtile markører av stil, noe som igjen hviler på sosial klasse, er viktige på Ø. Det er lett å trå feil. Det kan handle om språk, utseende, musikk, men klær står i en særklasse. Malin kom fra østkanten, men ble gradvis integrert fordi hun fikk en rolle i den viktige revyen. I et individuelt intervju sier hun: «Det er masse krevende normer og regler. Hver dag er det som om vi går på catwalken.» Reglene er krevende fordi de også er knyttet til hvem du «egentlig» er, og ikke minst til hvor du kommer fra. Silje (fra vestkanten) sier: «Jenter i første kan ikke bruke shorts første skoledag, det er *showoff*». Hun kjente flere eldre elever, både jenter og gutter, de hadde forberedt henne på reglene. Mange på Ø har søsken og naboer som går på skolen, flere forteller at foreldrene har gått der, noe som ble bekreftet av skolens ledelse. Disse elevene hadde en åpenbar fordel, de kjente kodene: De var ofte i besittelse av den type ledighet eller «ease» som er beskrevet fra amerikanske eliteskoler (Khan, 2011).

I en amerikansk studie av en elite high-school, var en «preppy style» basert på eksklusivitet og penger viktig (Chase, 2008). Det samme ser vi på Ø, særlig blant jentene. Flere hadde hatt vesker av det kostbare merket Louis Vuitton, men på et tidspunkt ble det en endring i veskenes symbolske status – de ble mer assosiert med Oslo øst. Olivia (fra øst) sier: «Motene kommer mye seinere til øst. Ta Michael Kors [en annen dyr veske], den er helt ute av bildet. En venninne fra Stovner [Oslo øst] hadde med seg en Michael Kors-veske da hun begynte her, det ble masse blikking.² Det er østkant-stil, ghetto-stil». Julie (fra vestkanten) beskriver hvordan folk utenfra lett bommer på klesstilen «Hvis du stiller med Parajumper [jakke], Uggs [støvler] og Michael Kors [veske] passer det ikke sammen, *you try too hard* [bruker engelske ord]. Merkene må ikke være for synlige, da er det simpelt, *show off* [bruker engelske ord].» Nøkkelen til at de faller igjennom synes å være at østkantelevne ikke har blikk for den type diskresjon som den franske sosiologen Daloz (2010) har kalt «conspicuous modesty». Familien din bør ha penger, men du bør ikke «flashe» rikdom. Økonomiske ressurser skal bare antydes, bare hintes mot.

Guttene på Ø er mindre opptatt av klær, men de samme prosessene er tydelige blant dem. Ole fra Oslo vest beskriver en gjeng som bor på Nordstrand (et velstående område på Oslo øst) på denne måten: «De gutta dresser seg opp altfor mye når de skal på fest, bruker

2. Blikking: se på andre med et stygt blikk.

skjorte og jakke. Min gjeng har like mye penger som dem, men vi kan bruke hettegenser, vi *chiller*. Den gjengen er *try-hards*» [bruker engelsk term].

Det nytter heller ikke å smykke seg med noe du «egentlig» ikke har rett til. Noen av ungdommene på Ø drakk en kostbar rosévin kalt «Montrose». Vinen spiller, tilsynelatende humoristisk, på at to av ungdomsskolene elevene hadde gått på begynner med bokstavene M og R. Det er «en MR-vin». Olivia (øst) sier: «Du er dum hvis du drikker Montrose, men ikke er MR, da er du «en *try-hard*». Å være *try-hard* er en nedlatende term som ofte brukes på Ø. Det betegner strebere, de som prøver å passe inn steder de ikke egentlig hører til.

De som tilsynelatende maktet overgangen fra øst til vest kunne føle at de ikke helt fikk innpass i det nye, samtidig som gamle venner fra øst kunne oppleve at de sviktet. Axel fra øst hadde altså fått innpass i den indre kretsen på Ø, men forteller at noen i gjengen «hadde denne vitsen om at 'man aldri måtte gå øst for Nationaltheatret'. Da var det ikke så lett å le sammen med dem», fortsatte han. Forskere har beskrevet tilsvarende erfaringer i eliteskoler i USA – en smertefull distansering fra opprinnelig sosial klasse som lett kan koples med at en dypt sett forblir en «outsider» også i de nye miljøene en søker mot (Lehmann, 2014).

De fleste fra Oslo vest som gikk på Ø, kjente få fra østkanten. Når de en sjelden gang beveget seg østover, for eksempel under idrettsstevner, kunne de oppleve ungdommene som frekke. Camilla (vest) hadde spilt fotball der, og forteller: «Jentene var ekle, slemme, de kastet sand på oss.» Vi ble slått av den store geografiske og symbolske avstanden mellom Oslo øst og vest blant Ø-elevne. Kraften i de nabolagsbaserte symbolske grensene var en viktig drivkraft i eksklusjon og stressreaksjoner. Elevene på K blir derimot rekruttert fra hele byen. Få på K er opptatt av øst-vest-skillen. Nabolagsbaserte forskjeller er ikke viktige.

STRESSORER FORMES AV SOSIAL KONTEKST

Skolestress formes på helt ulike måter på K og Ø. På K er karakterjaget høyt. En rekke elever forteller om psykosomatiske reaksjoner som problemer med å få sove eller en mage som kan slå seg vrang. Når de får dårligere karakterer enn forventet, kan verden «rase sammen». Elevene er ambisiøse på egne vegne, men mange føler også press fra foreldre, lærere og andre elever. Samtidig har de et rikt og nyansert språk om belastningene og måter å takle dem på. Skoleprestasjoner, kunnskap og evne til å delta i debatter verdsettes, men det er flere veier til aksept. Den sære og litt innadvendte «nerden» har også høy status. Elevene har et positivt forhold til det sosiokulturelle mangfoldet på skolen, de fleste opplever miljøet som åpent og inkluderende og at det bidrar til å dempe det sterke presset knyttet til skoleprestasjoner.

På Ø ser vi et helt annet bilde. De normaliserer prestasjonspress og evalueringsformer som på K oppleves som å øke nervøsiteten; de er mindre opptatt av toppkarakter, og færre får det. Derfor har de heller ikke noe presist språk om undervisningsnære stressgenererende forhold. Stresset er snarere knyttet til usikkerhet på om en hører til, til bekymring over om en blir invitert på de riktige festene eller får plass på en av de russebussene som har mest prestisje. Mange hevder at «alle på Ø er like» og at det ikke er forskjell mellom elevene. Men våre data peker i en annen retning: Det er dype sosiokulturelle forskjeller på Ø, som dels sammenfaller med øst-vest-aksen. Elever fra lav sosial klasse og fra Oslo øst har vansker

med å komme inn i de viktige sosiale nettverkene. Mange strever med å lære seg kodene for språk, klesdrakt og festpraksiser. Selv innenfor grupper som for oss synes å være nokså like, står en i risiko for å kunne klassifiseres som en *try-hard*, som når noen fra vest kritiserer kleskoden til ungdom fra det velstående Nordstrand på østkanten. Det minner om det Freud (2013) kalte «Narzissmus der kleinen Differenzen»: Små forskjeller kan være viktige i det krevende spillet om selvfølelse og identitet. Det er en rekke fallgruver på Ø, ikke minst knyttet til det å være en *try-hard*. Pussig nok brukes termen også på K, men da med motsatt innhold. Her står det for kjerneverdiane: Å jobbe for gode karakterer, for å yte sitt aller beste.

Hvorfor oppleves stressorer i skolen så ulikt på K og Ø? Det bredere bakteppet synes å være sosial klasse, og primært den relative vektingen av kulturell, økonomisk og sosial kapital. Det synes rimelig å anta at dette kan ha sammenheng med hva som bedømmes som viktig for å lykkes i henholdsvis de kulturelle og økonomiske delene av den øvre middelklassen (Flemmen, 2012). Selv om elevene på K tilsynelatende opererer som «altetende» kulturkonsumenter, som har «eklektiske og hybride preferanser» (Friedman et al., 2015; Prieur & Savage, 2013), er det ingen tvil om at den skjulte læreplanen på K er meritokratisk og knyttet til prestasjoner og kunnskap. Karakternivået er svært høyt, og lykkes en på K, vil det gi adgang til universitetsstudier med høye opptaksgrenser. På Ø er den økonomiske og sosiale kapitalen mye viktigere. Det legges vekt på å komme inn i de riktige uformelle sosiale nettverkene, og det kan synes som om slike ressurser også bedømmes som viktige for å lykkes seinere i livet (Bourdieu, 2005). De på Ø som kommer fra en privilegert bakgrunn på Oslo vest, er åpenbart bedre i stand til å nyttiggjøre seg disse sosial kapital-ressursene enn de som kommer fra andre miljøer, som beskrevet av Lareau (2002).

På begge skolene spiller foreldrene en viktig rolle i disse prosessene, men på helt ulike måter: Elever på K forteller at foreldrene deres er opptatt av karakterer og prestasjoner. Mange har selv høy utdanning og hjelper dem med skolearbeidet. Vennennettverkene på Ø har derimot ofte rot i nabolag på Oslo vest, og går ofte langt tilbake i tid. Foreldrene spiller en viktig rolle i det sosiale samværet, blant annet ved at barnas venner blir invitert med på utenlandsturer eller til landsteder i feriene. Rektor på Ø fortalte at han var klar over betydningen av disse semi-lukkede, klasse- og nabolagsbaserte nettverkene. De bekymret ham. «Men det er krevende å endre dette,» fortsatte han. «Det sitter så dypt, det har feste i mye av elevenes dagligliv.»

Måten en snakker om stress og stressreaksjoner på reflekterer, slik vi ser det, nokså tydelig skillet mellom kulturell og økonomisk kapital, og det som er omtalt som de kapitalspesifikke mobilitetsbarrierene (Flemmen et al., 2017: 17). På K handler det om prestasjoner og skolepress, på Ø om problemer med å komme inn i sosiale nettverk og klassespesifikke koder for språk og stil. K-elevne snakker på en nyansert måte om både stressorer og stressreaksjoner, om skolepresset og strategier for å håndtere det. Ø-elevne snakker mer indirekte om stressorene, som vi altså særlig bedømmer som å være knyttet til de riktige nettverkene og strevet med å høre til. Reaksjoner og strategier for å håndtere det, ligger også mer implisitt. I fokusgruppene på Ø beskrives ofte *andres* nederlag. I de individuelle intervjuene er det derimot flere som forteller om egne smertefulle reaksjoner på manglende inkludering. Det er kanskje ikke så overraskende at en ikke snakker åpent om utenforskap i et fokusgruppeintervju, skammen ved å ikke bli del av fellesskapet kan ligge

på lur. I fokusgrupper understrekes gjerne hva som er typiske, ufarlige og gjengse samtaletema (Silverman, 2006: 109-46). På K var det mer åpenhet om stressreaksjonene. Søvnproblemer og angst, magesmerter, dårlige karakterer og nederlag ble beskrevet åpent og nakent. Hvorfor er det så lett å snakke om prestasjoner og stress på K? Jo, fordi stress med slike røtter har en status på linje med karakterer og kunnskap: Når du strekker deg mot det ypperste, kan søvnen lide og magen slå seg vrang. På Ø er derimot strevet for å komme inn i de rette kretsene knapt noe ideal. Det sosiale nettverket skal man være født inn i, ikke strebe mot. Begrepet *try-hard* har kanskje den samme negative klangen som *nouveau rich* har blant foreldrene (Chabrak, Craig & Daidj, 2016).

Både på K og Ø er det en særskilt kombinasjon av ytre og indre press som til sammen skaper stress. Det allerede internaliserte indre drivet mot å være faglig sterk, eller å være innenfor de rette kretsene, forsterkes av det ytre presset de opplever på skolen.

KONKLUSJON

Tidligere forskning har pekt på at alvorlig stress utvikles når selvoppfatning, rolle eller viktige mål i livet står på spill (Thoits, 2013). I tråd med dette ser vi at det, på begge skolene, utvikles stress når det blir gnisninger og problemer innen det sosiale feltet som bedømmes som viktigst. På K handler det om skoleprestasjoner, på Ø om sosiale nettverk. K hviler på en meritokratisk kultur, mange begynner her fordi de allerede er flinke på skolen, men også fordi de selv og foreldrene vet at elevene fra K gjerne får toppkarakterer og adgang til de mest prestisjefulle studiene. Elevenes kulturelle kapital videreutvikles i et velkjent samspill mellom hjem og skole (Barone, 2006). På Ø tilhører mange av elevene semi-lukkede sosiale nettverk med basis i familier med mye økonomisk og sosial kapital. Slike nettverk inngår i all forvaltning av økonomisk kapital, og det er god grunn til å anta at du vil ha nytte av disse ressursene seinere i livet (Huber, 2009). Sosialiseringen i slike miljøer handler ikke minst om å forsvare en allerede etablert familieposisjon og unngå nedadgående sosial mobilitet. Shamus Khan (2011: 41-77) beskriver den tilhørende habitusen og disposisjonen som «entitlement».

Det synes altså rimelig å tolke stressreaksjonene som respons på to nokså ulike systemer av kapital, kultur og mening. Sosial klasse er en avgjørende del av begge systemene. Begge skolene kan bedømmes som eliteskoler, og vi finner liten støtte til ideen om at klassemarkører har kommet i spill og at elitene har blitt mer «altetende» (Peterson & Kern, 1996). Snarere er det slående hvordan komposisjonen av kapitaltypene som inngår i ungdommenes liv (Savage, Warde & Devine, 2005) preger begge skolene, men på ulike måter. Dette hjelper oss til å forstå hvordan stressorene formes. «Skolestress» er vanlig, og elevene på K og Ø rapporterer omtrent samme stressnivå, men termen skjuler helt ulike belastninger. Effektive stressreducerende tiltak må derfor ta helt ulik form på de to skolene.

REFERANSER

- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. Rapport nr. 8. Oslo: NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016: Nasjonal resultater*. Oslo: NOVA.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039-1058.
- Binder, A. J., Davis, D. B. & Bloom, N. (2016). Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire "Prestigious" Jobs. *Sociology of Education*, 89(1), 20-39. doi: 10.1177/0038040715610883
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, G. W. & Harris, T. (1978). *Social Origins of Depression: A Study of Psychiatric Disorder in Women*. New York: The Free Press.
- Brown, J. A. (1997). Comic book fandom and cultural capital. *Journal of Popular Culture*, 30(4), 13-31.
- Byrne, D. G., Davenport, S. & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416.
- Chabrak, N., Craig, R. & Daidj, N. (2016). Nouveau riche, old guard, established elite: Agency and the leadership of Vivendi Universal. *Leadership*, 12(4), 398-419.
- Chase, S. A. (2008). *Perfectly Prep: Gender extremes at a New England prep school*: Oxford University Press.
- Daloz, J. (2010). *The Sociology of Elite Distinction: From theoretical to comparative perspectives*. New York: Palgrave.
- Dawson, M. (2012). Reviewing the critique of individualization: The disembedded and embedded theses. *Acta Sociologica*, 55(4), 305-319. doi: 10.1177/0001699312447634
- Devine, D. (2011). *Immigration and Schooling in Ireland*. Manchester: Manchester University Press.
- Eriksen, I., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom*. Oslo: NOVA.
- Eriksson, U. & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 38(4), 344-350.
- Flemmen, M. (2012). The Structure of the Upper Class: A Social Space Approach. *Sociology – Journal of the British Sociological Association*, 46(6), 1039-1058. doi: 10.1177/0038038512437899
- Flemmen, M., Toft, M., Andersen, P., Hansen, M. N. & Ljunggren, J. (2017). Forms of capital and modes of closure in upper class reproduction. *Sociology*. doi: 10.1177/0038038517706325
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 107. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.107
- Freud, S. (2013). *Das Unbehagen in der Kultur*: Severus Verlag.
- Friedman, S., Savage, M., Hanquinet, L. & Miles, A. (2015). Cultural sociology and new forms of distinction Introduction. *Poetics*, 53, 1-8. doi: 10.1016/j.poetic.2015.10.002
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009). *The best of the best*: Harvard University Press.
- Greif, M., Ross, K. & Tortorici, D. (2010). *What Was the Hipster?: N + 1 Foundation*.

- Gu, J., Strauss, C., Bond, R. & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12.
- Ho, F. Y.-Y., Chung, K.-F., Yeung, W.-F., Ng, T. H., Kwan, K.-S., Yung, K.-P. & Cheng, S. K. (2015). Self-help cognitive-behavioral therapy for insomnia. *Sleep Medicine Reviews*, 19, 17-28. doi: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.06.010>
- Huber, F. (2009). Social capital of economic clusters: Towards a network-based conception of social resources. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 100(2), 160-170.
- Illeris, K. (red.). (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jack, A. A. (2016). (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, 89(1), 1-19. doi: 10.1177/0038040715614913
- Jarness, V., Flemmen, M., Sandberg, S. & Pedersen, W. (2018). Smooth access, invisible walls. *Submitted*.
- Jarness, V. & Friedman, S. (2017). 'I'm not a snob, but ...': Class boundaries and the downplaying of difference. *Poetics*, 61, 14-25. doi: 10.1016/j.poetic.2016.11.001
- Khan, S. (2011). *Privilege*. Princeton: Princeton University Press.
- Knowles, C. & Sweetman, P. (2004). *Picturing the Social Landscape*. London: Routledge.
- Landstedt, E. & Gådin, K. G. (2012). Seventeen and stressed – Do gender and class matter? *Health Sociology Review*, 21(1), 82-98.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. doi: 10.2307/3088916
- Lee, E. M. & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15.
- McLeod, J. D. (2012). The meanings of stress: Expanding the stress process model. *Society and Mental Health*, 2(3), 172-186.
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(3), 241-256.
- Pedersen, W., Jarness, V. & Flemmen, M. (2018). Revenge of the nerds. *Poetics*. *Submitted*.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907. doi: 10.2307/2096460
- Prieur, A. & Savage, M. (2013). Emerging forms of cultural capital. *European Societies*, 15(2), 246-267. doi: 10.1080/14616696.2012.748930
- Rabkin, J. G. & Struening, E. L. (1976). Life events, stress, and illness. *Science*, 194(4269), 1013-1020.
- Reay, D. (2006). 'I'm not seen as one of the clever children': Consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review*, 58(2), 171-181.
- Rogers, A. & Pilgrim, D. (2014). *A Sociology of Mental Health and Illness*. Berkshire: McGraw-Hill Education (UK).
- Savage, M., Warde, A. & Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues. *British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47. doi: 10.1111/j.1468-4446.2005.00045.x

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom: Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer (Vol. Notat 4/2016). Oslo: NOVA.
- Thoits, P. A. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1_suppl), S41-S53.
- Thoits, P. A. (2013). Self, identity, stress, and mental health. I C. S. Aneshensel, J. C. Phelan & A. Bierman (red.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (s. 357-377). Dordrecht: Springer.
- Toft, M. & Ljunggren, J. (2016). Geographies of class advantage: The influence of adolescent neighbourhoods in Oslo. *Urban Studies*, 53(14), 2939-2955.
- Tremper, E. (2006). *I'm no Angel: The blonde in fiction and film*. University of Virginia Press.
- Warde, A. (2011). Cultural Hostility Re-considered. *Cultural Sociology*, 5(3), 341-366. doi: 10.1177/1749975510387755
- Wessel, T. (2000). Social polarisation and socioeconomic segregation in a welfare state: the case of Oslo. *Urban Studies*, 37(11), 1947-1967.
- West, P. & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: Changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399-411.
- Woo, B. (2012). Alpha nerds: Cultural intermediaries in a subcultural scene. *European Journal of Cultural Studies*, 15(5), 659-676.
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.