



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Marie Adele Lyse Moen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Kjersti B. Tharaldsen

Tittel på masteroppgaven: *"Jeg må få en 5'er eller 6'er, ellers går det galt!"*: Kan tiltaket 'Balanse i livet' bedre videregående elevers mestring av skolerelatert stress?

Engelsk tittel: *"I must get an A or a B, or else it all goes wrong!"*: Can the intervention 'Balance in life' improve upper secondary students coping with school-related stress?

Emneord:

Skolerelatert stress

Mestring

Psykisk helse

Elever i videregående skole

Balanse i Livet

Antall ord: 29239

+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 30.06/2017

dato/år

Førord

Med denne masteroppgaven fullføres nå seks år som student på Universitetet i Stavanger. Det har vært noen svært lærerike, spennende og krevende år, og det er med engasjement og motivasjon jeg møter arbeidslivet som spesialpedagog til høsten. Samtidig har studieårene bidratt til ønsket og motivasjon om en stadig utvikling av egen kompetanse og kunnskap - for i arbeidet med mennesker blir en aldri utlært.

Det oppleves meningsfylt å avslutte dette studieløpet med innlevering av forskning som belyser en så aktuell og viktig tematikk som skolerelatert stress og stressmestring. Kunnskapen jeg har ervervet gjennom prosessen vil være av stor betydning i mitt arbeid som spesialpedagog og lærer, og jeg håper også andre kan dra nytte av kunnskapen masteroppgaven bærer med seg.

I løpet av denne prosessen er det flere personer som har vært av betydning. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Kjersti B. Tharaldsen ved Læringsmiljøsentret i Stavanger, for at jeg fikk ta del i forskningsprosjektet 'Balanse i Livet'. Det har vært utrolig læringsrikt og spennende. Takk for veiledningsmøter og tilbakemeldinger som har vært oppløftende, inspirerende, læringsfulle og grundige.

Jeg vil også rette en takk til forsker Charlotte Hancock ved Læringsmiljøsentret i Stavanger, for samarbeidet i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. I tillegg rettes en takk til informantene som deltok i intervjuene, og samarbeidet med de deltakende skolene.

Takk til min gode venninne Heidi Bringedal som har tatt seg tid til korrekturlesing av oppgaven, og takk til mine andre fantastiske venner for både innspill og avbrekk når det har vært nødvendig.

Til slutt vil jeg rette en takk til min kjære familie som alltid er der for meg med oppmuntrende ord og støtte.

Stavanger, juni 2017

Marie Adele Lyse Moen

Sammendrag

Samfunnet i dag kan tyde på å være preget av en økende individualisering og et sterkere press om å prestere i skolen. I sammenheng med dette har bekymringer for utvikling av psykisk helse blant ungdom økt. Gjennomsnittsklasserommet på ungdomstrinnet beregnes i dag for å ha fem elever med psykiske plager, hvorav to har en psykisk lidelse. De psykiske helseplagene tyder videre på å være generert av blant annet stress. Ettersom skolen står for en stor del av barn og unges oppvekstmiljø, er det nærliggende å hevde at skolen i sitt arbeid innehar en viktig rolle og et stort ansvar i retning av å hjelpe dem som sliter med psykiske helseplager.

Hensikten med denne studien var å undersøke videregående elevers opplevelse av skolerelatert stress og stressmestring, og om deltakelse i mestringstiltaket 'Balanse i Livet' kunne bidra positivt ved å redusere skolerelatert stress og øke mestring. For å besvare problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ metode med fokusgruppeintervju. Hovedfunn tydet på at relasjoner og forventningspress var vesentlige stressorer, og at deltakelsen i mestringstiltaket indikerte endring i stress og stressmestring gjennom øvelser som omhandlet sosial kompetanse, selvregulert læring og mindfulness. Hovedfunn i studien kan synes å bibringe ny kunnskap på området 'skolerelatert stress og stressmestring', og nyttig kunnskap for utviklingen av innsatser i skolen for å øke mestring og dempe stress.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
2.0 BAKGRUNN	5
2.1 UNGDOM OG PSYKISK HELSE	5
2.2 KONSEKVENSER AV PSYKISKE PLAGER OG LIDELSER	7
2.3 SKOLENS ANSVAR I Å FREMME GOD PSYKISK HELSE	8
2.3.1 <i>Psykisk helse og faglig læring</i>	9
2.4 OPPSUMMERING.....	11
3.0 STRESSTEORI	12
3.1 EN INTRODUKSJON TIL STRESSBEGREPET	12
3.1.1 <i>Ulike stressformer</i>	12
3.2 STRESSPROSESSENS FIRE DISIPLINER.....	13
3.2.1 <i>Sosiale strukturer og kulturell antropologi</i>	13
3.2.2 <i>Relasjonen mellom fysiologisk og psykologisk stress</i>	14
3.3 TILNÆRMINGER TIL PSYKOLOGISK STRESS.....	15
3.3.1 <i>Tre modeller for psykologisk stress</i>	16
3.3.2 <i>Psykologisk stress og individuelle forskjeller</i>	16
3.3.3 <i>Balansen mellom krav og ressurser</i>	17
3.4 STRESS OG FØLELSER.....	18
3.4.1 <i>Stress og følelser knyttet til miljøets og individets variabler</i>	19
3.4.2 <i>Miljøvariabler</i>	19
3.4.3 <i>Individvariabler</i>	20
3.5 MESTRING AV STRESS	21
3.5.1 <i>Primær – og sekundærevaluering</i>	21
3.5.2 <i>Mestring og mestringsstrategier</i>	22
3.6 OPPSUMMERING	24
4.0 BALANSE I LIVET	25
4.1 BILS TRE HOVEDKOMPONENTER	25
4.2 UTFORMING AV TILTAKET	28
5.0 METODE	30
5.1 KVALITATIV METODE	30
5.1.1 <i>Forskningsdesign</i>	31
5.1.2 <i>Kvalitative intervju</i>	31
5.1.3 <i>Fokusgruppeintervju</i>	32
5.2 DATAINNSAMLING	33
5.2.1 <i>Utvalg</i>	33
5.2.2 <i>Intervjuguide</i>	34
5.2.3 <i>Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene</i>	35
5.2.4 <i>Analyse</i>	36
5.3 TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	38
5.3.1 <i>Troverdighet</i>	38
5.3.2 <i>Bekreftbarhet</i>	39
5.3.3 <i>Overførbarhet</i>	41
5.4 FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER	42
5.4.1 <i>Informert samtykke</i>	42
5.4.2 <i>Konfidensialitet</i>	43

5.4.3	<i>Konsekvenser av deltakelsen</i>	43
6.0	RESULTATER	44
6.1	STRESSORER I VIDEREGÅENDE SKOLE	44
6.1.1	<i>Stressorer VG1</i>	44
6.1.2	<i>Stressorer VG2</i>	46
6.1.3	<i>Hovedfunn</i>	47
6.2	STRESSMESTRING I VIDEREGÅENDE SKOLE	48
6.2.1	<i>Stressmestring VG1</i>	48
6.2.2	<i>Stressmestring VG2</i>	50
6.2.3	<i>Hovedfunn</i>	54
6.3	OPPSUMMERING	56
7.0	DISKUSJON	57
7.1	STRESSORER	57
7.1.1	<i>Relasjoner</i>	57
7.1.2	<i>Forventninger</i>	59
7.1.3	<i>Manglende mestringsstrategier</i>	61
7.2	STRESSMESTRING	62
7.2.1	<i>Perspektivtaking</i>	62
7.2.2	<i>Fokus og struktur</i>	63
7.2.3	<i>Relasjoner</i>	64
7.2.4	<i>Mindfulness</i>	66
7.3	OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER	67
8.0	AVSLUTNING	69
8.1	KONKLUSJON	69
8.2	METODISKE REFLEKSJONER	70
8.3	VIDERE FORSKNING	72

Referanseliste

Vedlegg A: Intervjuguide

Vedlegg B: Samtykkeerklæring

1.0 Innledning

Det kan være rimelig å anta at ungdomstiden representerer en periode i livet man som voksen ser tilbake på med blandede følelser. Psykologien definerer ungdomstiden som en betegnelse på livsfasen fra barndom til voksenliv (Svartdal & Tønnesson, 2013), og det kan med dette forstås at ungdomstiden er en sårbar periode i livet bestående av store omveltninger.

Selv om ungdomstiden er en livsfase med historikk fra menneskets opprinnelse, og en periode i livet som i alle år kan ha blitt erfart som både utfordrende og spennende, finnes det grunnlag for å argumentere for at en betraktelig andel av ungdommer i dag opplever denne livsfasen som spesielt vanskelig. I tråd med økende individualisering i samfunnet, kombinert med et sterkt press om å lykkes i skolen, har bekymringer for utvikling av psykisk helse blant ungdom økt (Bakken, 2016). De psykiske helseplagene tyder videre på å være generert av blant annet stress (Bakken, 2016).

Stress kan kort forklares som opplevelsen av ubalanse i de krav som stilles, og ressursene tilgjengelig for å håndtere kravene (Lazarus, 1999). Alle har opplevd å være stresset, men *hva* som stresser oss og *hvor* stresset vi blir er individuelt. Noe stress er vi avhengig av å ha, men et høyt stressnivå over lengre tid har vist seg å kunne være direkte helseskadelig, både for den psykiske og fysiske helsen (Lazarus, 1999). Å være i stand til å håndtere utfordringer i livet utgjør grunnsteinen i vår mentale helse (Berg-Nielsen, 2010).

I dag regnes gjennomsnittsklasserommet på ungdomstrinnet i Norge for å ha fem elever med psykiske plager, hvorav to har en psykisk lidelse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

Folkehelse rapporten (2014) bekrefter at psykiske plager og psykiske lidelser er et omfattende helseproblem blant unge, og rapporterer om at 15 til 20 prosent av barn og unge fra tre til atten år har nedsatt funksjon grunnet psykiske plager og lidelser som angst, depresjon og atferdsproblemer (Skogen, Kjeldsen, Knudsen, Myklestad, Nesvåg, Reneflot & Major, 2015). Konsekvensene av psykiske plager og psykiske lidelser i ungdomsårene kan bli knyttet til risiko for frafall i skolen, lav tilknytning til arbeidsmarkedet, økonomiske vansker, vansker i nære relasjoner og dårlig psykisk og fysisk helse senere i livet (Skogen et al., 2015).

Med dette kan det være nærliggende å hevde at vi står overfor både et ansvar og en utfordring i retning av å hjelpe barn og unge. Skolen har en vesentlig rolle i oppvekstmiljøet til barn og unge, og videre en unik mulighet til å hjelpe og bistå som en viktig formidler av hjelp til dem som sliter med psykiske helseplager (Bru et al., 2016). Ogden & Hagen (2013) argumenterer

for at psykisk helse og faglig læring er to komponenter som gjensidig blir påvirket av hverandre, noe som kan bety at en god psykisk helse kan generere optimal faglig læring. Alle norske skoler, og alle ansatte i norsk skole, har et lovpålagt ansvar i å fremme et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 2002). Med dette inngår det blant annet aktivt og systematisk arbeid rettet mot å skape trygghet og sosial tilhørighet for den enkelte elev. Et godt skolemiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling, og har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2017, 20.04)

1.1 Bakgrunn for valg av tema

På bakgrunn av det overnevnte kan det være grunnlag for å påstå at en stor andel barn og unge i dag strever med psykiske helseplager. Konsekvensene av helseplagene er mange, og det er vesentlig at skolene griper over ansvaret i å ivareta og hjelpe elevene som trenger det. Dette er sammen med på å aktualisere tematikken for masteroppgaven, som omhandler skolerelatert stress og stressmestring. I lys av dette fremkommer også masteroppgavens relevans og viktighet, og gir et videre fokus mot et mestringstiltak som har mål om å stimulere elever sin evne til å mestre skolehverdagen og bedre deres psykiske helse.

Balanse i livet (BIL) er en vitenskapelig utprøving av et mestringstiltak for å stimulere elevers evne til å mestre skolehverdagen og bedre deres psykiske helse. Prosjektet tilhører en postdoktorstilling i utdanningsvitenskap ved Læringsmiljøsentret, og knyttes til programområdet "Læringsmiljø og psykisk helse" (Læringsmiljøsentret, 2017, 02.06.). Hoveddelen av BIL består av et mestringkurs,¹ hvor tematikken i kurset inkluderer trening i stressmestring gjennom mindfulness, selvregulert læring og sosial kompetanse med et skolerelatert fokus. BIL har også et eget nettsted som er ment for å være en ressurs for ansatte i skolen.² I etterkant av mestringstiltaket gjennomføring ønsket prosjektleder en masterstudent som kunne undersøke endring i stressmestring etter deltakelse i BIL. Det opplevdes som meningsfullt å få mulighet til å ta del i et prosjekt som belyser en så dagsaktuell og viktig tematikk som stressmestring og psykisk helse.

¹ Mestringkurset blir også referert til ved BIL, og i det følgende er det kurset som det refereres til med mindre annet er spesifisert.

² <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/balanse-i-livet/>

1.2 Formål og problemstilling

Et forskningsprosjekt kan ta utgangspunkt i problemer eller tematikker som forskeren er interessert i. Videre kan inspirasjonen til temaene ha sitt opphav fra faglitteratur, problemer i samfunnet eller personlige erfaringer (Thagaard, 2003). På grunnlag av temaer eller problematikker utformer forskeren videre en problemstilling, og deretter en plan for hvordan undersøkelsen skal legges opp. Slik vil problemstillingen kunne bli retningsgivende for hva som skal studeres, hvordan det studeres (metode) og hvordan analysen kan utføres (Thagaard, 2003). I denne masteroppgaven var inspirasjonen for valg av tematikk hovedsakelig knyttet til interessen overfor BIL, ettersom BIL belyser flere personlige interesseområder og samtidig griper over en særskilt aktuell utfordring i norsk skole.

Tematikken i masteroppgaven omhandler skolerelatert stress og stressmestring, og formålet med utviklingen av problemstillingen er å bidra til å øke kunnskapen om elevers opplevelse og mestring av skolerelatert stress i videregående skole, samt undersøke eventuell opplevd endring av stressmestring etter deltakelse i BIL. På denne måten vil masteroppgaven forhåpentligvis kunne bidra til å generere innsikt i videregående elevers opplevelse av stress, og hvordan skolen kan jobbe for å møte de psykiske utfordringer unge i dag kan ha.

Ettersom prosjektleder ønsket et bidrag i evalueringen av mestringstiltaket, ble det nærliggende å utforme en problemstilling som kunne belyse en eventuell endring i stressmestring. For å kunne belyse en eventuell endring ble det ansett som nødvendig å ha et sammenligningsgrunnlag. Mestringstiltaket i BIL ble gjennomført på videregående skoler i klasser tilhørende andre året av studieløpet. Dermed ble det nærliggende å undersøke stress og stressmestring for de samme elevene i VG1, og benytte noe av dette som grunnlag for å videre kunne belyse eventuelle endringer i stress og stressmestring i VG2 etter tiltaket. Slik er problemstillingen i masteroppgaven bestående av to hovedspørsmål, hvor det første er ment å undersøke opplevd stress og stressmestring i VG1, for deretter å belyse mulig endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL i VG2.

1. Hvordan opplever videregående elever skolerelatert stress?
Hva stresser dem?
Hvordan mestrer de stresset?
2. Kan et mestringstiltak med mål om å redusere skolerelatert stress bidra positivt?
Opplever elevene endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppbygningen i oppgaven er strukturert med utgangspunkt i åtte kapitler. Det første kapitlet er et innledende kapittel med fokus på bakgrunn for valg av tema og en presentasjon av problemstilling. Det andre kapitlet belyser bakgrunnen for oppgaven gjennom en introduksjon av psykiske helseplager blant ungdom, og aktualiserer også problemstillingen og skolens ansvar og rolle. Videre introduserer tredje kapittel det teoretiske rammeverket i oppgaven, med fokus på blant annet psykologisk stress og mestring av stress. Det fjerde kapitlet gir en introduksjon til mestringstiltaket 'Balanse i Livet', med et fokus på utformingen av tiltaket og de tilhørende tre hovedkomponenter. Det femte kapitlet omhandler metoden for studien og inneholder blant annet informasjon om datainnsamling, studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, samt forskningsetiske utfordringer. Videre blir resultater presentert i det sjette kapitlet, før bakgrunn, teoretisk rammeverk og hovedfunn knyttes sammen og diskuteres i kapittel syv. Til slutt oppsummeres de viktigste hovedtrekkene i kapittel åtte, og det rettes et lys mot videre forskningsbehov på området.

2.0 Bakgrunn

I det følgende vil studiens formål og problemstilling aktualiseres gjennom rapporter og artikler, samt utredninger og lover knyttet til skolens rolle og ansvar i å fremme god psykisk helse.

2.1 Ungdom og psykisk helse

Ungdomstiden kan betraktes som en sårbar periode ettersom den byr på store omveltninger, både kroppslig og mentalt. Ungdommer er i en prosess hvor de skal finne ut av hvem de er og hva de står for, samtidig som de står overfor viktige valg og opplever nye krav og forventninger som kan være knyttet både til skolen, hjemmet og vennekretsen. I tråd med en økende individualisering i samfunnet og et sterkere press om å lykkes i skolen, har bekymringen for utviklingen av psykisk helse blant ungdom økt (Bakken, 2016).

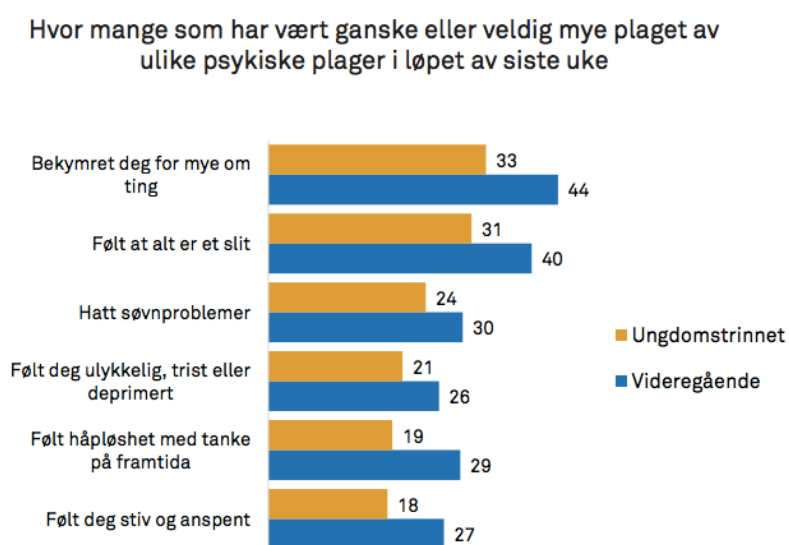
Ungdatarapporten fra 2016 er den fjerde nasjonale Ungdatarapporten i Norge. Fra 2010 til 2016 har tilsammen 330.000 ungdommer deltatt fra 375 kommuner og åtte fylkeskommuner over hele landet. Overordnet omhandler spørsmålene i Ungdatarapporten (2016) tematikk knyttet til ungdommer sitt liv og livssituasjon. Rapporten er strukturert ved å systematisere i følgende kategorier: nære relasjoner, skole og utdanning, fritidsaktiviteter, helse og trivsel, rusmiddelbruk og risikoatferd og vold³.

Oppsummert viser Ungdatarapporten (2016) både positive og negative tendenser hva omhandler ungdommer sitt liv og livssituasjon. Rapporten beskriver blant annet at færre ungdommer bruker rus, det er mindre opprør enn før, og elevene rapporterer om en økt tilknytning til skole og hjem enn tidligere. Samtidig rapporteres det om økte psykiske helseplager i hverdagen, noe som kan vitne om en langsiktig tendens med start i årtusenskiftet (Bakken, 2016). De psykiske helseplagene omhandler i størst grad symptomer knyttet til stress, som viser seg blant annet ved at elevene tenker at alt er et slit, og rapporterer om å bekymre seg for mye. Rapporten viser videre at andelen med ulike psykiske helseplager har økt blant jentene fra 2010-2012 til 2013. For guttene har denne utviklingen vært tilnærmet stabil (Bakken, 2016). Data fra Sverige er også med på å bekrefte økningen av psykiske

³ Rapporten vil i masteroppgaven refereres til ved Bakken (2016). Rapporten vil ikke gjennomgås i sin helhet, men bli introdusert ut i fra tematikker som synes spesielt relevante for formålet med masteroppgaven.

helseplager som blant annet viser seg gjennom utmattelse og søvnproblemer. Grunnen til økningen forklares blant annet ved et økende press og psykisk stress (Socialstyrelsen, 2009).

Økningen av alvorlige symptomer på angst og/eller depresjon blant ungdom i alderen 15 til 19 år viser seg gjennom andre nasjonale undersøkelser (Skogen et al., 2015). Fra 1998 til 2012 var økningen av alvorlige symptomer på angst og/eller depresjon funnet til å gå fra 11 til 18 prosent (Bakken, 2016). Under illustrerer Tabell 1 (Bakken, 2016, s.72) prosentvis hvor mange som rapporterte om ukentlige psykiske plager i ungdomsskole og videregående skole. Tallene indikerer en tydelig økning av rapporterte psykiske plager fra ungdomsskolen til videregående:



Tabell 1: Selvrapporterte ukentlige psykiske plager i ungdomsskole og videregående skole (Bakken, 2016, s.72).

Folkehelse rapporten (2014) presenterer statistikk og kunnskap om helsetilstanden generelt i Norge. Under kapittelet ”Psykisk helse hos barn og unge” tydeliggjøres det at psykiske plager og psykiske lidelser er et stort helseproblem i Norge. I Folkehelse rapporten (2014) skilles det mellom begrepene psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager karakteriserer tilstander som oppleves belastende, men ikke i den grad at de videre kan karakteriseres som diagnoser. Psykiske lidelser beskriver der hvor bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt (Skogen et al., 2015). På grunnlag av dette kan det tenkes at psykiske plager har et potensiale for å utvikle seg til psykiske lidelser, noe som videre er med på å bekrefte viktigheten av blant annet forebygging og tiltak i hensikt av å unngå at plagene utarter seg. Videre vil referering til psykiske lidelser og psykiske plager ha utgangspunkt i forståelsen til Skogen (et al., 2015), med en vektlegging av psykiske helseplager på bakgrunn av masteroppgavens tematikk.

2.2 Konsekvenser av psykiske plager og lidelser

Berg-Nielsen (2010) beskriver hvordan stressreaksjoner hos småbarn har vist seg å være skadelige, og gi konsekvenser for hvordan man er i stand til å håndtere motgang senere i livet. Selv om Berg-Nielsen (2010) hovedsakelig har et fokus på sårbarhet og genetiske disposisjoner for utvikling av psykiske lidelser, anses teorien om stressreaksjoner relevant å nevne i den forstand at den belyser alvorligheten av psykiske lidelser og påfølgende konsekvenser senere i livet. Indre aktivering av stresshormoner er en av de mest fundamentale utfordringene et menneske står overfor og må lære seg å håndtere. Et for høyt stressnivå tidlig i livet, kan danne kroniske endringer i hjernens biokjemiske reaksjoner, og videre føre til lavere stresstoleranse som voksen. Å kunne håndtere eller mestre utfordringer utgjør i følge Berg-Nielsen (2010) grunnsteinen i vår mentale helse.

Konsekvenser knyttet til psykiske lidelser i ungdomsårene viser seg å være alvorlige, og kan bidra til å øke risikoen for blant annet frafall i skolen, lav tilknytning til arbeidsmarkedet, økonomiske vansker, vansker i nære relasjoner, dårlig psykisk og fysisk helse senere i livet og rusmisbruk (Skogen et al., 2015). Som nevnt er angst og depresjon utbredt blant ungdommer i Norge i dag, og Folkehelse rapporten (2014) er med på å understreke at psykiske plager og psykiske lidelser er et stort helseproblem blant barn og unge. Det beregnes at 15 til 20 prosent av barn og unge mellom 3 til 18 år har nedsatt funksjon grunnet psykiske plager og lidelser som angst, depresjon og atferdsproblemer (Skogen et al., 2015).

For de fleste vil symptomene på angst og depresjon være forbigående, men for omtrent 25 til 40 prosent vil plagene vedvare i flere år (Mykletun, Bjerkeset, Øverland, Prince, Dewey & Stewart, 2009). Risikoen for at plagene vedvarer øker med alderen (Skogen et al., 2015). Samtidig viser Ungdatarapporten (Bakken, 2016) at de registrerte psykiske plagene elevene rapporterer om har økt fra ungdomsskolen til videregående skole. En annen undersøkelse ved et utvalg videregående skoler i Norge viser til at 20 prosent av elevene som droppet ut av videregående skole, rapporterte om utfordringer knyttet til sin egen psykiske helse eller problemer i det sosiale skolemiljøet som en begrunnelse for å ikke fullføre (Markussen & Seland, 2012). Ensomhet er også en faktor knyttet til frafall, og følelsen av å være inkludert i et sosialt skolemiljø viser seg å ha innvirkning på hvorvidt elever fullfører videregående skole (Mjaavtn & Frostad, 2014). Basert på det foregående er det nærliggende å hevde at barn og ungdommer sine psykiske plager i Norge vekker bekymring. I det videre vil fokuset rettes mot skolens rolle og ansvar i å fremme god psykisk helse.

2.3 Skolens ansvar i å fremme god psykisk helse

Bru (et al., 2016) knytter de økende psykiske helseplagene samfunnet står overfor mot en skolekontekst. Med utgangspunkt i tall fra forskning kan det antas at et gjennomsnittsklasserom på ungdomstrinnet vil bestå av fem elever med psykiske plager, hvorav to har en psykisk lidelse (Skogen et al., 2015). Angst og depresjon regnes som de vanligste lidelsene, og kan videre føre til mistriivsel, lærevansker og funksjonsproblemer i både skole og hjem (Bru et al., 2016). Kilder til stress i skolen har også vist seg å kunne relateres til lekser, prøver og sosiale belastninger (Murberg & Bru, 2009; Schraml, 2013; Skaalvik & Federici, 2015). Skolerelatert stress har i tillegg vist seg sammenhengende med oppgitte helseplager blant ungdom (Aanesen, Meland & Torp, 2017).

Videre påpekes det at skolen har en unik mulighet til å hjelpe barn og unge, og kan bistå som en viktig formidler av hjelp til dem som sliter med psykiske helseplager (Bru et al., 2016). Skolen står også for en stor del av barn og unges oppvekstmiljø, og et fungerende sosialt skolemiljø er av betydning for å fremme psykisk helse. Samtidig vil et skolemiljø tilpasset barn og unges behov kunne være et styrkende supplement til det eventuelle behandlingstilbudet helsetjenesten kan bistå med (Bru et al., 2016).

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2017, 20.04). Videre poengteres det at et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling, og at alle elever har rett på et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, 20.04). Med dette kan det synes som at 'læringsmiljø' er et omfattende begrep som favner flere viktige forhold på skolen. I hensyn til avgrensing og tematikk i masteroppgaven vil ikke læringsmiljøet betraktes i sin helhet, men forsøkes og rettes mot forhold spesielt omhandlende det psykososiale miljøet. Et psykososialt miljø omhandler enkelt forklart hvordan elever og ansatte oppfører seg overfor hverandre, og kan kjennetegnes ved de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og de ansatte opplever dette (Utdanningsdirektoratet, 2017, 20.04). Hvordan elevene opplever læringssituasjonen inngår også i det psykososiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017, 20.04).

Opplæringsloven (2002) refererer eksplisitt til skolens ansvar i å fremme et godt psykososialt miljø: § 9a-3. *Det Psykososiale miljøet*: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å

fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. Det blir vidare formidlet at alle elever i grunnskole og vidaregåande skole har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. På grunnlag av de nevnte definisjonene knyttet til læringsmiljø og psykososialt miljø vil referering vidare i tilknytning til læringsmiljøet og forhold i det psykososiale miljøet i det følgende refereres til ved ’skolemiljø’.

På første side av Kunnskapsløftets (2004) generelle del lyder følgende:

Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsløftet, 2004, s.1).

Ved å oppsummere budskapet fra Utdanningsdirektoratet, Opplæringsloven (2002) og Kunnskapsløftet (2004) foreligger det gode argumenter som viser til skolens ansvar og rolle i arbeidet mot å fremme et godt skolemiljø. Samtidig kan det være viktig å ta høyde for at skolemiljøet består av flere komponenter, og i hensikt av å rette fokus mot tematikken i masteroppgaven vil fokuset i neste avsnitt omhandle noe av det som kan knyttes til psykisk helse og faglig læring.

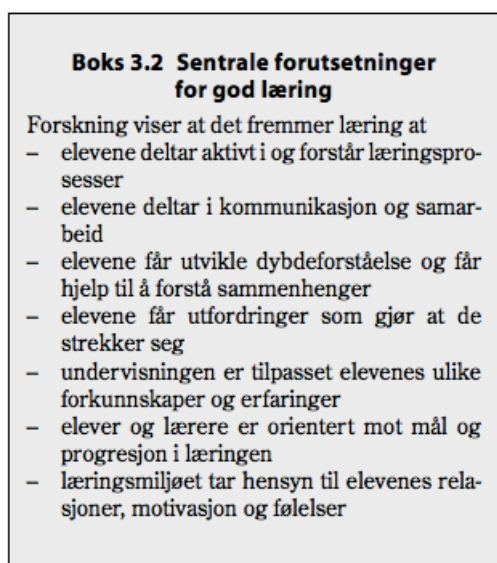
2.3.1 Psykisk helse og faglig læring

I følge Ogden & Hagen (2013) er psykisk helse og faglig læring to gjensidige komponenter påvirket av hverandre. Dette indikerer at skolen på den ene siden fremmer psykisk helse ved å prioritere skolefaglig læring, og på den andre siden vil grunnlaget for optimal skolefaglig læring kunne innebære en god psykisk helse som utgangspunkt. Sammen kan dette være med på å bekrefte betydningen av skolens ivaretagelse av elevenes psykiske helse.

Norges offentlige utredninger oppnevnte 21. juni 2013 et utvalg av Regjeringen ved kongelig resolusjon, for å vurdere grunnopplæringsens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns – og arbeidsliv (NOU, 2014:7). Utredningen i sin helhet er svært omfattende, og i hensikt av å avgrense er tematikker som kan bidra til å tydeliggjøre sammenhenger mellom psykisk helse og faglig læring (Ogden & Hagen, 2013) fremhevet i det videre.

NOU (2014:7) viser blant annet til læringsforskningen de siste tiårene, og hvordan den har bidratt til å utvikle et solid kunnskapsgrunnlag blant annet om hvordan elever lærer i skolen. Læringsforskning omhandler ikke *hva* elevene skal lære, men hva som bidrar til at læring *skjer*. Videre vil dette kunne gi økt kunnskap om tilrettelegging i skolemiljøet og den faglige opplæringen i skolene. Oppsummert viser læringsforskningen at dybdelæring, refleksjon rundt egen læring (metakognisjon) og bruk av læringsstrategier (selvregulert læring) fremmer læring, og kan bidra til å legge grunnlag for å lære gjennom resten av livet. Samtidig viser forskningen sammenhenger mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser, og at dette er noe som kan påvirke hva de oppnår og lykkes med senere i livet. Elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling er en sentral del av skolens formål (NOU, 2014:7), og det kan knyttes paralleller til Ogden & Hagen (2013) som argumenterer for at psykisk helse og faglig læring er to gjensidig avhengige komponenter.

Videre viser NOU (2014:7, s. 33) til syv sentrale forskningsfunn knyttet til forutsetninger for god læring. Disse syv presenteres i Bilde 1 under:



Bilde 1: Sentrale forutsetninger for god læring (NOU, 2014:7, s. 33).

De seks første punktene i Bilde 1 kan tolkes i retning av å være mer knyttet til faglig læring, og omhandler store deler av læringsforskningens resultater nevnt i forrige avsnitt. Det siste punktet er i større grad knyttet mot skolemiljøet, og peker på at et skolemiljø som tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser er en sentral forutsetning for god læring (NOU, 2014:7). Et læringsfremmende miljø beskrives videre som et miljø rettet mot hvilke faktorer som motiverer elevene, og hva som fremmer positive opplevelser av mestring (NOU, 2014:7). Ettersom motivasjon her blir betraktet som noe med potensiale for å utvikles, samtidig som

elevenes motivasjon for å lære kan påvirkes ved innlæring av gode strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læring (NOU, 2014:7), kan dette sammenfatte i en forståelse av viktigheten på fokus rettet mot nettopp et læringsfremmende miljø. Norske skoler er slik forpliktet til å utvikle elevenes motivasjon for læring, læringsstrategier og bevissthet rundt egne læringsprosesser (NOU, 2014:7).

Utvalget stiller videre spørsmål til hvordan, og i hvilken grad, skolene kan bistå og støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser. Kunnskapen knyttet til elevenes faglige utvikling er betraktelig større enn kunnskapen knyttet til hvordan skolen kan bidra til elevenes sosiale og emosjonelle læring (NOU, 2014:7). Amerikanske intervensjonsstudier indikerer samtidig at målrettede opplæringsprogrammer kan være med å bidra til utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser, som videre kan ha innvirkning på elevenes sosiale utvikling og læringsresultater (Heckman & Kautz 2013; Levin 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Dette kan være med på å understreke behovet for økt kunnskap om hvordan skolene kan bidra til elevenes sosiale og emosjonelle læring, og at målrettede opplæringsprogrammer kan være en hensiktsmessig tilnærming.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt introdusert undersøkelser fra Norge og Sverige i hensikt av å rette et lys mot barn og unges psykiske helse slik den kan forstås i dag. Statistikken taler for en økning av psykiske helseplager blant barn og unge, som videre kan føre til alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen i form av blant annet angst og depresjon. Økningen av psykiske helseplager kan argumenteres for å være et resultat av blant annet økende individualisme og et sterkt press om å lykkes i skolen (Bakken, 2016). Videre har det overnevnte blitt bundet opp mot Kunnskapsløftet (2004), Opplæringsloven (2002) og Utdanningsdirektoratet i et forsøk på å belyse skolens rolle og ansvar overfor elevene. I denne sammenheng har spesielt skolemiljøet vært et fokus, samt skolens ansvar i å kontinuerlig jobbe for et læringsfremmende miljø. Gjennom blant annet NOU (2014:7) har den emosjonelle og sosiale kompetansen blitt sett i sammenheng med faglig læring, og videre presentert som to gjensidig avhengige faktorer. Med dette har skolens ansvar, rolle og utfordring i arbeidet med blant annet ivaretagelse av elevenes psykiske helse blitt aktualisert, og betydningen av et positivt og læringsfremmende skolemiljø blitt belyst. I det følgende vil stressteori introduseres ut i fra det valgte teoretiske rammeverket i masteroppgaven.

3.0 Stressteori

I dette kapitlet vil det forsøkes å redegjøre for hva stress er, og hvordan det kan forstås ut i fra et teoretiske perspektiv. I et bredt utvalg av litteratur innen stressteori ble det ansett som nødvendig å avgrense det teoretiske perspektivet. Dermed vil det i første del av kapitlet hovedsakelig benyttes en teoretisk ramme av Lazarus (1999) og Cassidy (1999), valgt på bakgrunn av litteratur fra pensum, samt deres anerkjennelse innen stressteori. Strukturen i kapitlet starter ved å betrakte noe av utviklingen til stressbegrepet, og ser videre på ulike stressformer, forskjellige disipliner innen stress og tilnærminger til psykologisk stress, før det avsluttes med en introduksjon til stress, følelser og mestring.

3.1 En introduksjon til stressbegrepet

Stress som begrep sies å først ha blitt benyttet på 1400-tallet for å henvise til blant annet motgang og lidelse (Lumsden, 1981). På 1700-tallet ble begrepet knyttet til fysikkens verden. Det ble her modellert gjennom noe av arbeidet til Robert Hooke, eksempelvis gjennom hans design av broer (Lazarus, 1999). Strukturen og konstruksjonen av broene var av forskjellig karakter, og ville deretter tåle forskjellig tyngde og last. Teorien var at stresset ble sett på som tyngden eller lasten på broen, og konstruksjonen og strukturen av broen ble sett på som dens evne til å stå i mot stresset (Cassidy, 1999). Denne måten å betrakte stress på viste seg å legge føringer for de videre forsøkene på å forstå stress i det tjuende århundre. Dette kommer frem i teoriene hvor stressorer betraktes som den eksterne påvirkningen, som resulterer i forskjellige stressreaksjoner internt (Lazarus, 1999). Med denne utviklingen kan stress betraktes som en bevegelse fra et ikke-dimensjonalt perspektiv, mot et én-dimensjonalt perspektiv og videre til et mer to-dimensjonalt perspektiv, hvor ekstern påvirkning ses i sammenheng med interne reaksjoner.

3.1.1 Ulike stressformer

Hans Selye var en av de første som forsøkte å dele stressbegrepet inn i typer (Selye, 1974). Selye (1974) presenterte to typer stress, distress og eustress. Distress omhandler det som kan betraktes som negativt stress, og representerer den destruktive typen stress i dette tilfellet. Distress kan kjennetegnes ved sinne og aggresjon, og er ansett som den typen stress med et potensiale for å skade helsen. Eustress kan betraktes som motpolen til distress, og tar for seg konstruktivt stress knyttet til emosjoner assosiert med blant annet empati og omtanke for

andre. I motsetning til de potensielle konsekvensene distress kan føre til, har eustress vist seg å være knyttet til god helse (Lazarus, 1999). Denne måten å betrakte stress på kan representere et mer to-dimensjonalt perspektiv.

I videre forsøk på å dele stressbegrepet inn i typer, presenterte Lazarus tre forskjellige typer psykologisk stress: skade/tap, trussel og utfordring (Lazarus, 1999). Skade/tap kan betraktes som stress i fortid, hvor en hendelse allerede har skjedd. Trussel, som en type stress, kan betraktes som stress i fremtid, hvor en skade eller et tap ikke enda har oppstått, men som har en viss sannsynlighet for å inntreffe. Utfordring, som en type stress, blir i denne sammenheng forklart som muligheten for å overkomme utfordringer dersom de møtes med entusiasme, standhaftighet og selvsikkerhet (Lazarus, 1999). Denne måten å forstå stress på kan være representativt for et mer tre-dimensjonalt perspektiv.

3.2 Stressprosessens fire disipliner

Lazarus (1999) argumenterer for viktigheten av å skille mellom forskjellige vitenskapelige disipliner omhandlende stressprosessen. I det følgende vil fire forskjellige disipliner presenteres i enkelhet: Den sosiologiske disiplin sammen med den nært tilknyttede kulturelle antropologiske disiplin, som primært tar for seg samfunnet og det sosiokulturelle systemet. Deretter presenteres den fysiologiske disiplin som retter seg mot kroppen og hjernen, og den psykologiske disiplin med hovedfokus rettet mot individets mentalitet og atferd.

Selv om fokuset i denne oppgaven er knyttet til psykologisk stress, er formålet med å gi et overblikk av de tre øvrige disiplinene å bidra til en større forståelse for stressprosessen og dens teoretiske rammer. I et forsøk på å presentere disiplinene i enkelthet er sosiale strukturer og kulturell antropologi organisert under samme avsnitt. Dette er også gjeldende for påfølgende avsnitt, hvor den fysiologiske og psykologiske disiplin presenteres.

3.2.1 Sosiale strukturer og kulturell antropologi

Den sosiale strukturen som omhandler samfunnets organisering, eksempelvis sosiale klasser, kjønn og alder, og hvordan man videre finner mening, verdier, sosiale standpunkter, atferd og holdninger som en subjektiv eller objektiv del av denne organiseringen, kan forklares som utgjørende aspekter i en kultur (Lazarus, 1999). Sosiale strukturer knyttes sammen med stress på den måten at forandringer i miljøet og de sosiale strukturene, slik som immigrasjon, krig, rasisme, naturkatastrofer, økonomiske kriser, arbeidsledighet, fattigdom og liknende, kan skape stressreaksjoner i individet og de sosiale gruppene som kan bestå av eksempelvis

flyktninger, yrkesgrupper og grupper knyttet til felles byer og bygder, avhengig av deres posisjon i samfunnet (Lazarus, 1999). Et slikt fokus på sosiale strukturer kan tilhøre et sosiologisk perspektiv på stress. Forskning innen sosiologi (Hollingshead & Redlich, 1958) viser at et samfunn som undergår vesentlige utfordringer eller belastninger, har et økt nivå av sosialt frafall og psykiske lidelser. Koblingen viser seg så betydelig at alkoholisme, selvmord, kriminalitet og psykiske lidelser anses som symptomer på sosialt frafall (Hollingshead & Redlich, 1958). Symptomene viser seg dog mer fremtredende og utbredt blant personer som er ekskludert fra, eller er i liten grad del av, de sosiale strukturene. Dette er med på å knytte sosiologiske disipliner om stress sammen med psykologi (Lazarus, 1999).

Å betrakte stress som et fenomen skapt av miljøet, finner man også innen kulturell antropologi. Kulturell antropologi⁴ kan betraktes som en blanding av sosiologi og psykologi, på den måten at fagtradisjonen retter fokus mot kulturens mangfold av verdier og meninger. Videre kan de verdiene og meningene et menneske tar med seg fra barndommen bli påvirket og forandret under oppveksten, og senere i voksen alder. Forandringene og påvirkningene på verdiene og meningene er noe som videre kan forandre hva som oppleves og anses stressende, og hvordan stressfølelser mestres eller håndteres og videre uttrykkes blant andre (Lazarus, 1999). Med dette kan det argumenteres for at perspektivene omhandler stress knyttet til sosiale strukturer og kulturell antropologi, er nært tilknyttet miljøfaktorer. Sistnevnte beskrives nærmere under 3.4.2.

3.2.2 Relasjonen mellom fysiologisk og psykologisk stress

Fysiologisk stress knyttes til de stressorene som har med kroppens reaksjon til skadelige fysiske forhold å gjøre (Lazarus, 1999). I starten og mot midten av 1900-tallet ble det utviklet forskjellige teorier omhandler menneskets primære fysiologiske reaksjoner i møte med tilpasning og overlevelse. Det var på denne tiden den nå velkjente kjemp – eller flyktresponsen ble presentert, som blant annet omhandler kroppens umiddelbare stressreaksjoner i møte med sinne eller frykt (Lazarus, 1999). I senere tid har også frysresponsen blitt en del av teorien, da dette kan være et utfall dersom opplevelsen av situasjonen blir tolket til å ikke ha noen utvei, og dermed fører til at en overgir seg til situasjonen (RVTS, 2017, 25.05).

⁴ Kulturell antropologi er én av flere tilnærminger innen antropologi, og det tas høyde for at også andre tilnærminger kunne vært relevante. På grunnlag av avgrensning er det her valgt å rette fokus kun mot kulturell antropologi alene.

I sporene av blant annet kjemp - eller flykt-teorien utviklet tidligere nevnte Hans Selye en av de viktigste teoriene innen fysiologisk stress. Teorien er referert til som 'General Adaption Syndrome' (GAS), og omhandler fysiologiske stressorer (Lazarus, 1999). GAS består av tre nivåer. Kort forklart er det første nivået en *alarmreaksjon* kroppen opplever i møte med en fare. Dersom situasjonen vedvarer beveger de fysiske stressorene seg til nivå to, *motstand*, og til slutt nivå tre, *utmattelse* (Lazarus, 1999). Det tas høyde for at de tre nivåene inneholder flere avanserte, komplekse fysiologiske detaljer og beskrivelser som ikke blir nevnt her. Likevel vurderes GAS som vesentlig å nevne, da den argumenteres for å være en representativ reaksjonsteori for både fysiske og psykologiske trusler og farer.

Tanken om at den psykologiske tilstanden et menneske innehar kan være fysiologisk skadelig er ikke ny, og kan trekkes tilbake til eldre filosofi så vel som moderne medisin (Lazarus, 1999). Likheter og forskjeller mellom fysiologiske og psykologiske stressreaksjoner kan være utfordrende å skille, da de ofte kan resultere i samme type stressreaksjoner. Dette på samme måte som trening og andre fysiske aktiviteter, hvor kroppens fysiske reaksjoner som økt hjerterytme, svette og forandring i pust, kan vise seg like som under psykologisk og emosjonelt stress (Lazarus, 1999).⁵

Med denne introduksjonen av sosiologisk og kulturell antropologisk, samt fysiologisk og psykologisk stress, vil det videre fokuset rette seg mot psykologisk stress. Ettersom psykologisk stress er en relativt omfattende disiplin, vil det på grunnlag av oppgavens rammer bli avgrenset til å omhandle tre modeller for psykologisk stress, individuelle forskjeller knyttet til psykologisk stress, og til slutt en forståelse av stressbegrepet slik det benyttes i masteroppgaven.

3.3 Tilnærminger til psykologisk stress

Forskere har i den senere tid forsøkt å utvikle en definisjon av psykologisk stress som fenomen i det tjuende århundre. Arbeidet med å utvikle en definisjon har gjennomgått flere faser, og de tre modellene, stimulus, – respons – og transaksjonsmodellen, kan være representative for noe av denne utviklingen og videre bidra til å danne grunnlag for å forstå tilnærminger til psykologisk stress i dag (Cassidy, 1999). Modellene presenteres i det følgende med utgangspunkt i Lazarus (1999) og Cassidy (1999).

⁵ Psykologisk stress vil bli omtalt ytterligere i 3.3, da det er dette perspektivet som anses å ha størst grad av relevans for tematikken i masteroppgaven.

3.3.1 Tre modeller for psykologisk stress

Stimulus-modellen betrakter stress som en ytre påkjenning fra miljøet en person omgir seg i, eksempelvis jobb, flytting, økonomi, krav og forventninger fra venner og familie. Denne modellen har fokus på hva det er som forårsaker stresset, såkalte stressorer (Cassidy, 1999; Lazarus, 1999). Modellen kan synes å representere teoriene omhandlende stress i et én-dimensjonalt perspektiv som tidligere beskrevet.

Den andre modellen, responsmodellen, betrakter stress som en persons erfaringer og atferd i lys av hvilke symptomer på stresset som kommer til overflaten og lar seg observere. Dermed kan responsmodellens innfallsvinkel være å studere konsekvenser av kravene som stilles, i form av symptomer, men også hvordan en mestrer eller håndterer det opplevde stresset. Stressreaksjonene kan utarte seg i blant annet irritasjon, mangel på energi, søvnløshet og hodepine. Denne måten å betrakte stress på har vist seg å legge grunnlag for betraktelige mengder litteratur omhandlende stressets påvirkning på den mentale og fysiske helsen (Cassidy, 1999; Lazarus, 1999). Gjennom denne modellen kan stress forstås i et to-dimensjonalt perspektiv, hvor både stressorer og opplevelsen av stressorene tas i betraktning.

Den tredje modellen, transaksjonsmodellen, er i større grad enn de to øvrige representativ for måten opplevelsen av stress betraktes i nyere tid. Modellen plasserer opplevelsen av stress i en kontekst hvor det som omhandler symptomene på stress blir sett i lys av miljøet de oppstår i. Transaksjonsmodellen tegner et betraktelig mer komplekst og holistisk bilde i forståelsen av stress, med et utspring fra de eldre og mer forenklede modellene (Cassidy, 1999). Teorien modellen bygger på er også støttet opp under Lazarus (1999) sin tanke om en slags kombinasjon av stimulus og respons. Dette vil bli gjort nærmere rede for i del-kapittel 3.3.3, etter et innblikk i psykologisk stress og individuelle forskjeller i stressopplevelser.

3.3.2 Psykologisk stress og individuelle forskjeller

Når opplevelsen av stress i livet oppstår, vil dette kunne ha sammenheng med krav vi blir stilt overfor. Våre emosjonelle, kognitive, atferdsmessige og fysiologiske responser til kravene vil videre ha en påvirkning på den psykologiske og fysiologiske tilpasningen til situasjonen (Cassidy, 1999). Denne måten å betrakte stress på er i dag en akseptert teori blant teoretikere og forskere (Cassidy, 1999; Lazarus, 1999). Videre kan måten stress oppleves på vise seg å legge grunnlag for omfattende mengder teori knyttet til individuelle forskjeller i opplevelsen av stress.

Lazarus (1999) argumenterer for viktigheten av å forstå menneskelige variasjoner for videre å kunne studere individet. Det kan tenkes at noen type stressorer har større grad av sannsynlighet for å påvirke flere mennesker enn andre, og kanskje spesielt dersom de er svært skadelige eller alvorlige. Spørsmålet om hva som gjør en stimulus til en stressor, kan hjelpe i retning av å reflektere rundt individuelle forskjeller. I følge Lazarus (1999) avhenger dette i stor grad av individets sårbarhet og motstandsdyktighet i møte med stressorer.

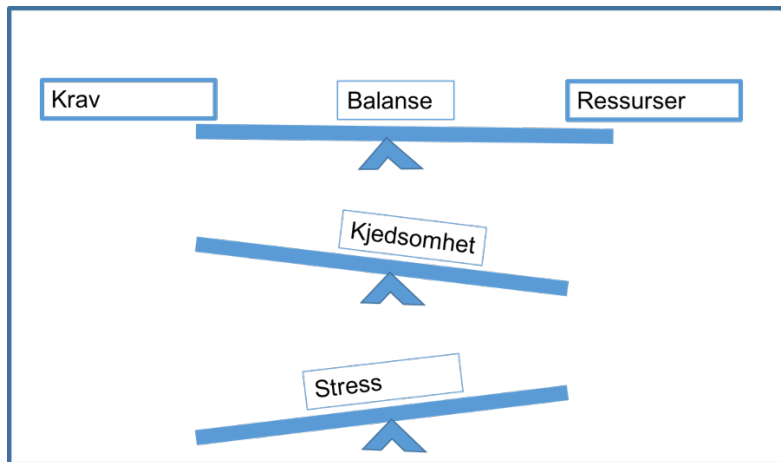
Det kan tenkes at meningen en person skaper seg om hva som skjer i en situasjon, er med på å avgjøre graden av aktivering av stressreaksjonene. Videre vil meningene som skapes kunne ha springbrett fra tidligere erfaringer i liknende situasjoner. Dårlige erfaringer i én situasjon, vil kunne bidra til å aktivere stressreaksjoner i liknende situasjoner senere. Med andre ord er det den personlige tolkningen av situasjonen, som er den proksimale årsaken til stressreaksjonene (Lazarus, 1999)⁶. I tillegg til den personlige betydningen, tidligere erfaringer og individuelle forskjeller i hva som oppleves stressende, viser forskning (Lazarus, 1999) at flere stressorer samtidig eller stressorer som berører noe sensitivt eller sårbart ofte oppleves spesielt stressende, og kan for noen gi utslag i negativ påvirkning på den fysiske helsen (Lazarus, 1999). Dette kan bidra til å illustrere noe av forbindelsen mellom de tidligere nevnte disiplinene fysiologisk og psykologisk stress.

3.3.3 Balansen mellom krav og ressurser

Lazarus (1999) presenterer en måte å forstå stress på som kombinerer stimulus – og responsmodellen nevnt tidligere. På linje med Cassidy (1999) argumenterer også Lazarus (1999) for en tredje modell, som har likhetstrekk til den transaksjonelle modellen av Cassidy (1999). Videre resulterer dette i en måte å forstå stress på som undersøker balansen mellom krav fra omgivelsene, og individets psykologiske ressurser for å mestre eller håndtere kravene. Trådene rundt denne forståelsen kan i tillegg trekkes tilbake til modelleringen og designet av broer innledningsvis i kapitlet (Lazarus, 1999), hvor stress ble betraktet gjennom påkjenninger fra omgivelsene og evnen til å stå i mot dette.

⁶ Dette vil utdypes nærmere i del-kapittel 3.5, og nevnes her i hensikt av å understreke at det er individuelle forskjeller som kan gi ulike utslag i stressreaksjonene.

For å illustrere balansen mellom krav og ressurser benytter Lazarus (1999) en vippemetafor, gjengitt i Bilde 2:



Bilde 2: Vippemetafor gjengitt fra Lazarus (1999, s.59).

Dersom vippen er i vater indikerer dette en god balanse mellom krav og ressurser. Motsatt vil vippen kunne indikere kjedsomhet dersom den heller mot ressurser, uten særlige krav som stilles. Videre vil en helling mot krav, uten opplevelsen av tilstrekkelige ressurser for å møte kravene, indikere et potensielt høyt stressnivå. Innen psykologisk stress omhandler denne balansen omgivelsenes potensielle mulighet til å skade, true eller utfordre, og de psykologiske ressursene en person opplever å ha for å mestre eller håndtere dette, noe som videre vil kunne avhenge av sårbarhet og motstandsdyktighet (Lazarus, 1999). Denne måten å forstå psykologisk stress på ligger til grunn for masteroppgavens definisjon av stressbegrepet. Videre vil individets møte med stress bli omtalt som mestring av stress, noe som introduseres nærmere i del-kapittel 3.5. Først vil det i det følgende bli gitt et kort blikk på sammenhengen mellom stress og følelser.

3.4 Stress og følelser

Stress og følelser er ifølge Lazarus (1999) to gjensidig avhengige faktorer. Dette forklares ved at stress kanalisere følelser, også kalt stressfølelser. På samme måte kan følelser kanalisere stress, selv om følelsen som oppstår er av positiv karakter. I noen tilfeller vil det kunne være lettere å forstå sammenhengen mellom følelser og stress, og da gjerne i tilfeller hvor følelsene er av negativ karakter, slik som sinne, sjalusi, angst, frykt, skam og tristhet. Dette fordi stressfølelsene ofte oppstår fra situasjoner som i utgangspunktet kan oppleves stressende, farlige, skadende eller utfordrende. I tilfeller hvor i utgangspunktet positive følelser genererer stress, er gjerne ikke sammenhengen like tydelig. Eksempler på slike følelser kan være lykke,

stolthet, kjærlighet og takknemlighet. Å være lykkelig kan knyttes til stress på den måten at en kan være redd faktorene som skaper lykken faller bort, og på den måten jobber i mot det utfallet. Kjærlighet kan på sin bakside være en kjerne til bekymring og redsel, og stolthet kan på sin side føre til en konflikt i miljøet i form av frykt for å fremstå som arrogant og overlegen overfor andre. En potensiell konflikt i miljøet basert på hvordan stressfølelser mestres eller håndteres og videre uttrykkes blant andre, kan knyttes til den tidligere nevnte kulturelle antropologien (Lazarus, 1999).

3.4.1 Stress og følelser knyttet til miljøets og individets variabler

Stress og følelser kan argumenteres for å være subjektivt betinget ettersom en følelse eller opplevelse hos én person gjerne ikke genererer det samme hos en annen. Derfor er det også i tilfellet med stress og følelser ønskelig å studere nærmere hvilke miljøvariabler og individvariabler som kan ligge til grunn for en stressreaksjon generert av følelser.

Lazarus (1999) nevner fire variabler knyttet til miljøet og omgivelsene som kan være med på å påvirke stress og følelser: krav, begrensninger, muligheter og kultur. Disse variablene kan vise likhetstrekk tilbake til variablene nevnt innen sosiologiske strukturer og kulturell antropologi, hvor også organisering, meninger og verdier og forandringer trekkes frem som variabler i miljøet med potensiale for stress i individet. Variabler knyttet til individet og dens fortolkning av miljøets variabler kan være mål, oppfatningen om seg selv og verden, og personlige ressurser. Variablene knyttet til individet og dens fortolkning av miljøets variabler kan vise likhetstrekk til individuelle forskjeller og psykologisk stress, hvor oppfatningen om en selv kan ha sammenheng med den personlige tolkningen av en situasjon, og de personlige ressursene kan knyttes til tidligere erfaringer og sårbarhet. Det vil i det følgende kort introduseres variabler knyttet til miljøet og variabler knyttet til individet som har et potensiale for å påvirke stress og følelser.

3.4.2 Miljøvariabler

Krav som en miljømessig variabel forklares i denne sammenheng som implisitt eller eksplisitt press fra det sosiale miljøet, med en forventning om en spesifikk atferd eller oppførsel som knyttes til det som anses som sosial korrekt atferd (Lazarus, 1999). Eksempler på slike type forventninger kan være hvordan man tar vare på barna sine, hvordan man oppfører seg med verdighet og stolthet, og hvordan å vise takknemlighet og kjærlighet (Lazarus, 1999).

Begrensninger defineres i denne sammenheng som en måte å mestre eller håndtere stress på som kan bryte med sosiale normer og regler i et samfunn (Lazarus, 1999). Fysisk vold eller fysiske angrep er i de fleste samfunn regnet som ulovlige, og er underlagt straffbare handlinger. Likevel er fysisk aggresjon en del av de fleste samfunn, og kan i flere situasjoner være både godtatt og nødvendige. Begrensninger kan også knyttes til sosiale situasjoner, hvor stresset blir mestret eller håndtert på måter som bryter med sosiale normer (Lazarus, 1999).

Muligheter ses i denne sammenheng på som et resultat av god timing, i tillegg til evnen å registrere muligheten og gripe den. Å benytte seg av en mulighet krever ofte riktig handling til riktig tid. Denne variabelen representerer tydelig den nære sammenhengen mellom faktorer i miljøet og ressurser hos individet (Lazarus, 1999).

Den siste variabelen knyttet til miljøet er kultur. Kort beskrevet omhandler dette kulturell antropologi, som sier noe om hvordan kulturen miljøet er en del av legger føringer for normer rundt for eksempel emosjoner, skam, skyldfølelse, stolthet og ydmykelse (Lazarus, 1999). Dette er en kompleks variabel som her er beskrevet i kortfattet av hensyn til avgrensning. Det kan tenkes at det i mer flerkulturelle kontekster vil kunne oppstå utfordringer knyttet til denne variabelen, da for eksempel religioner ofte innehar forskjellige sett med verdier, normer, holdninger og forventet atferd. I det videre vil fokuset rettes mot tre individvariabler.

3.4.3 Individvariabler

Individvariabler påvirker hva man er i stand til, eller ikke i stand til, å gjøre i søken på å møte personlige behov og opprettholde mål, og mestre eller håndtere stresset knyttet til krav, begrensninger, muligheter og kultur (Lazarus, 1999). Mål og motivasjon nevnes som den første av de tre individrettede variablene. Ifølge Lazarus (1999) finnes det ikke noe potensiale for stress og følelser uten et mål, og videre er emosjonene resultatet av hvordan vi fortolker skjebnen til målene i livet på. Ut i fra den teorien vil da negativt stress kunne være et resultat av mål som ikke blir nådd, eller mislykkes, og positivt stress fra mål som oppnås eller gir antydninger til å lykkes. Det vil også ofte foreligge et hierarki av målene, hvor noen er av større verdi og relevans enn andre.

Den andre variabelen er knyttet til individets oppfatning om seg selv og verden, og hvordan en betrakter seg selv og tilhørigheten til miljøet man er en del av. Videre er dette med på å forme forventninger til hva som er sannsynlig for å skje, hva man håper på, og hva man frykter. I en slik situasjon vil det være nærliggende å vurdere sannsynligheten for et ønsket

utfall, og sannsynligheten for et negativt utfall med bakgrunn i målene som er satt (Lazarus, 1999). Ressurser knyttet til individet, er den tredje og siste variabelen. Ressursene kan omhandle intelligens, økonomi, sosial kompetanse, utdanning, ressursfulle venner og familie, fysisk attraksjon, helse og energi og optimisme. Flere av komponentene kan være mulige å oppnå gjennom innsats og arbeid, mens andre kan være medfødt (Lazarus, 1999).

Med dette er det nærliggende å hevde at den tilsynelatende enkle vippemodellen, nevnt tidligere i Bilde 2, består av flere komplekse komponenter, som alle bør belyses og settes i sammenheng for å forstå stress og stressreaksjoner hos individet. Videre vil det øvrige benyttes som grunnlag for tematikken i neste kapittel omhandlende mestring av stress.

3.5 Mestring av stress

Etter å ha knyttet stress og følelser sammen argumenterer Lazarus (1999) for enda en faktor, nemlig mestring. Mestring blir i flere tilfeller knyttet til stress enn følelser, og mestring i sammenheng med følelser blir ofte betraktet som en måte å regulere følelsene på etter en situasjon har oppstått. Dette er i følge Lazarus (1999) en for snever måte å betrakte de tre komponentene stress, følelser og mestring på, da de kan sies å være i en kontinuerlig interaksjon med hverandre. I det følgende vil hovedfokuset være rettet mot mestring og mestringsprosessen, men før dette vil en teori om evaluering introduseres.

3.5.1 Primær – og sekundævaluering

Evaluering kan betegnes som det foreliggende for en mestringsprosess. Den legger føringer for mestringen, og kan være vesentlig å ta i betraktning for et holistisk bilde av stressmestring (Lazarus, 1999). Det skilles mellom primær – og sekundævaluering, selv om de er bundet nært sammen. Primævaluering omhandler et individs oppfatning av en gitt hendelse og hvorvidt denne er relevant til dets verdier, mål, oppfatningen om seg selv og verden, og hendelsens intensjoner. Sekundævaluering kan betraktes som etterfølgeren til primævalueringen, dersom denne besto av skade, trussel eller utfordring.

Sekundævaluering er en kognitiv evalueringsprosess med fokus på hva som kan gjøres med en hendelse som har oppstått. I denne evalueringsprosessen letes det ofte etter mentale verktøy for hvordan å mestre eller håndtere hendelsen. Oppsummert kan primævaluering omhandle individets oppfatning eller tolkning av om det som skjer er verdt oppmerksomhet

og energi, og sekundærevaluering om hva som kan bli gjort for å mestre eller håndtere situasjonen (Lazarus, 1999).

3.5.2 Mestring og mestringsstrategier

Som nevnt er stress, følelser og mestring, i tillegg til evaluering, nært knyttet sammen. Ifølge Lazarus (1999) er følelser den overordnede komponenten som videre består av motivasjon, evaluering, stress, følelser og mestring. Mestring handler blant annet om hvordan mennesker håndterer eller takler stressfulle forhold i livet. En effektiv eller hensiktsmessig mestring vil kunne redusere stresset, mot en ineffektiv eller uhensiktsmessig mestring som vil kunne bidra til å øke stresset. Lazarus og Folkman (1984) definerer mestringsprosessen som en stadig kognitiv og atferdsrelatert forandring i ønsket etter å håndtere spesifikke eksterne, og/eller interne krav som er evaluert til å overskride individets ressurser. Enkelt sagt er stressmestring anstrengelsen av å kunne håndtere eller takle blant annet psykologisk stress (Lazarus, 1999).

Videre finnes det flere mestringsstrategier avdekket gjennom store forskningsundersøkelser (Lazarus, 1999). Lazarus (1999) presenterer to strategier som anses som overordnede eller hovedstrategier, nemlig emosjonsfokusert og problembasert mestring. Den problembaserte mestringsstrategien tar utgangspunkt i at individet har informasjon om hva som må gjøres i en situasjon, og iverksetter tiltak i hensikt av å forandre situasjonen i individ-miljø-forholdet. Mestringsstrategien kan være rettet mot individet eller miljøet, hvor et eksempel kan omhandle en person som nylig har fått en kreftdiagnose og videre må undersøke og orientere seg rundt mulighetene for behandling og potensielle kirurger (Lazarus, 1999). En problembasert mestringsstrategi kan tenkes å ha sammenheng med individvariabler på den måten at individet opplever å ha tilgjengelige ressurser for å mestre situasjonen.

Den emosjonsfokuserte mestringsstrategien er rettet mot å regulere følelsene knyttet til en stressende situasjon, for eksempel ved å unngå å tenke på det, eller ved å reevaluere. Dette kan resultere i at den stressende situasjonen forblir uforandret, men oppfatningen av situasjonen endres (Lazarus, 1999). For å benytte et medisinsk eksempel, kan det i sammenheng med en emosjonsfokusert strategi omhandle en pasient som distanserer seg fra en diagnose og behandlingsløpet, og på den måten skjermer seg følelsesmessig fra potensielle negative utfall. Når følelser blir reevaluerte forandres de fra hva de opprinnelig var i møte med den stressende situasjonen, og det konstrueres en ny oppfatning av situasjonen.

Reevaluering regnes som en av de mest effektive emosjonsfokuserte mestringsstrategiene, så

fremt den ikke misforstås med fornektelse og unngåelse da disse strategiene ofte omhandler et ønske om at situasjonen forandres eller forsvinner av seg selv (Lazarus, 1999). Dette vil kunne resultere i distansering eller unngåelse fra situasjonen eller personer knyttet til situasjonen.

Det er når den personlige oppfatningen av hva som skjer sammenfaller med den faktiske situasjonen, at en av de mest virkningsfulle måtene å kontrollere destruktive følelser på oppstår (Lazarus, 1999). For eksempel kan en person som opplever å bli snakket til på en respektløs eller sårende måte av noen i nær relasjon, kunne kjenne på umiddelbare negative eller destruktive følelser. Videre vil den fornærmede kunne ta i betraktning den andres perspektiv og situasjon, og gjerne finne valide årsaker for oppførselen som kan skape en unnskyldning for atferden. På denne måten vil det som ble sagt kunne miste sin troverdighet, og de negative eller destruktive følelsene har ikke samme grad av påvirkning. Enkelt sagt kan den problembaserte strategien forklares ved at situasjonen som har oppstått blir forandret ved hjelp av tiltak satt i gang av individet, hvor den emosjonsfokuserte strategien ikke forandrer situasjonen, men oppfatningen av situasjonen.

I et forsøk på å knytte trådene sammen kan en primær – og sekundævaluering forklares til å være det foreliggende for selve mestringen. I en primævaluering kan individet reflektere over hva det er som skjer, og om dette videre er relevant for en selv. Dette legger grunnlaget for en eventuell sekundævaluering, hvor individet reflekterer over hva som kan bli gjort med situasjonen. Dersom en sekundævaluering er foretatt, vil individet ofte starte søken etter passende mestringsstrategier. Mestringsstrategiene er her valgt å hovedsakelig introduseres gjennom emosjonsfokuserte og problembaserte strategier, hvor den emosjonsfokuserte strategien ofte omhandler reevaluering og en forandring av oppfatningen av situasjonen, og den problembaserte strategien ofte omhandler å iverksette tiltak slik at situasjonen endres. Det tas igjen høyde for at det finnes flere alternativer i søken etter å forstå et individs mestring av stress. Det som her er introdusert er basert på noe av hva Lazarus (1999) har vektlagt i sine teorier.⁷

⁷ Det poengteres at unngåelsesstrategi i andre teorier kan fremheves som en enkeltstående mestringsstrategi på linje med emosjonsfokuseret og problembasert mestring. Basert på Lazarus (1999) nevnes unngåelsesstrategien her som en del av den emosjonsfokuserte mestringen.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt forsøkt å redegjøre for hva stress er og hvordan det kan forstås ut i fra et teoretisk perspektiv. Fokuset var først rettet mot utviklingen av stressbegrepet, fra et ikke-dimensjonalt perspektiv mot et mer tre-dimensjonalt perspektiv. Videre ble stressprosessen introdusert i fire disipliner, med hensikt av å gi et mer overordnet blikk av de forskjellige vitenskapelige tilnærmingene til stressprosessen. Fra dette var fokuset rettet mot psykologisk stress, med tilnærminger til definisjoner og teorier. Lazarus (1999) sin definisjon av stress med utgangspunkt i vippemetaforen ble lagt til grunn for forståelsen av stressbegrepet i denne oppgaven. Det har vært et gjennomgående fokus å belyse individuelle forskjeller i blant annet opplevelsen og mestringen av stress. Videre har stress og følelser blitt argumentert for å være gjensidige faktorer, og fokuset har også vært rettet mot variabler i miljøet og individet som et grunnlag for det siste temaet, mestring. Avslutningsvis ble stress, følelser og mestring forsøkt bundet sammen, og primær – og sekundærevaluering ble forklart som et individs evaluering av den oppståtte situasjonens relevans til individet, og kan på den måten legge grunnlag for mestring og valg av mestringsstrategi. Det ble her valgt et fokus på emosjonsfokusert og problembasert mestring.

I tråd med aktualiseringen av masteroppgaven som forsøker å rette et lys mot skolens rolle og ansvar i retning av å hjelpe og ivareta elever med psykiske helseplager, sammen med stressteorien som blant annet peker på stress, følelser og mestring, vil prosjektet Balanse i Livet introduseres i det følgende. Hensikten er å gi en større forståelse av innholdet i mestringstiltaket, før det knyttes nærmere sammen med masterstudien gjennom metode, resultater og diskusjon.

4.0 Balanse i livet

Balanse i Livet (BIL) er en vitenskapelig utprøving av et forskningsprosjekt, og mestringstiltaket som masteroppgaven er tilknyttet. Hensikten med mestringstiltaket er å stimulere elevers evne til å mestre skolehverdagen og bedre deres psykiske helse.

Mestringstiltaket består videre av tre hovedkomponenter: mindfulness, selvregulert læring og sosial kompetanse (Læringsmiljøsenteret, 2017, 25.05). Det vil i det følgende gis informasjon om hva komponentene mindfulness, selvregulert læring og sosial kompetanse innebærer i denne konteksten. Inngående i forklaringen av komponentene vil mestringstiltakets tematikker belyses, i hensikt av å illustrere sammenhengen mellom teori og den praktiske utførelsen av tiltaket. Samtidig kan en forklaring av tiltakets praktiske utførelse skape større forståelse videre i masteroppgaven hvor noen av deltakernes erfaringer fra BIL presenteres i kapittel 6.0. Til slutt følger en kort introduksjon av utformingen av tiltaket.

4.1 BILs tre hovedkomponenter

Noe av bakgrunnen for å inkludere de tre komponentene mindfulness, selvregulert læring og sosial kompetanse i mestringstiltaket omhandler tanken om å skape et skolemiljø som gir rom for å utvikle sosial, emosjonell og akademisk kompetanse som videre ville kunne motvirke frafall i videregående skole⁸, og øke mestring av skolerelatert stress. Dette på grunnlag av elevenes utvikling innen blant annet metakognisjon, selvregulering og et sosialt miljø i klasserommene hvor elevene kunne benytte seg av adekvate læringsstrategier (Læringsmiljøsenteret, 2017, 20.05). Noe som videre er med på å binde sammen faglig læring og psykisk helse. De følgende komponentene er i forskningsprosjektet argumentert for å kunne bidra til å oppnå dette.

Mindfulness

Mindfulness, på norsk referert til som oppmerksomt nærvær, kan beskrives som en øvelse i økt oppmerksomhetsregulering og stressreduksjon. Opphavet til mindfulness kan knyttes til østlige tradisjoner for meditasjon, men er i dag også benyttet innen blant annet vestlig medisin for effektiv behandling av psykologiske og somatiske symptomer. Mindfulness virker blant annet gjennom oppmerksomhetsregulering, kroppslig bevissthet, emosjonsregulering og en perspektivforandring knyttet til en selv (Hölzel, 2011). Teori innen kognisjon argumenterer for at tankene påvirker emosjonene, noe også Lazarus (1999) beskriver i sine teorier

⁸ Frafall i videregående skole er ikke et fokus i masteroppgaven og vil dermed ikke utdypes nærmere.

omhandlende stress, følelser og mestring. Øvelser innen mindfulness og kognisjon kan ha en sannsynlighet for å kunne redusere negativ forstyrrelse ved å generere konstruktive tanker, noe som videre kan knyttes til emosjonsfokusert mestring i form av reevaluering (Lazarus, 1999). Sammen vil dette kunne minske risikoen for impulsivitet og tilrettelegge for tilpasset mestring. Motsatt vil lite adekvate strategier for sosial og emosjonell fungering kunne forårsake problemer knyttet til blant annet helse (Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

I sammenheng med BIL er mindfulness benyttet i mål om å øke elevenes evne til å mestre prestasjonsrelatert stress i skolehverdagen, samt øke den emosjonsfokuserede mestringen (Læringsmiljøsentret, 2017.25.05). BIL omhandlet en introduksjon til mestring av stress gjennom mindfulness, samt praktiske øvelser hvor deltakerne fikk erfare sine muligheter og begrensninger ved å håndtere flere ting samtidig. Deltakerne ble videre oppfordret til å trene mentalt på å gjøre én faglig ting av gangen, samt prøve ut øvelsen SOAL (stopp, observer, aksepter og la gå), som kan benyttes for å eliminere eller redusere forstyrrende eller uønskede tanker. Tematikken var også knyttet til å møte skolerelatert stress med mindfulness, og hadde blant annet som mål å øke deltakernes bevissthet rundt bekymringsstress (bekymringer om fremtiden) og grublerier (tanker om fortid), og møte dette med teknikker for å være tilstede i 'nåtid', eksempelvis gjennom observasjon av pust.

Selvregulert læring

Selvregulert læring kan forklares som en læringsstrategi hvor det reflekteres og søkes kontroll og innflytelse over egen læring og tenkning, og benyttelse av relevante læringsstrategier som del av denne prosessen (NOU, 2014:7). En økt bevissthet rundt egen læringsprosess kan øke motivasjon og oppfattelse av mestring knyttet til skolen (NOU, 2015:8). Selvregulert læring er videre en prosess som bidrar til å håndtere tanker, atferd og emosjoner i hensikt av å navigere erfaringer knyttet til egen læring videre i nye læringssituasjoner (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). Det finnes tre hovedmomenter innen prosessen av selvregulert læring: målsetting (sette nødvendige mål for å gjennomføre oppgaven), selv-monitorering (benytte den valgte strategien og observerer effektiviteten av den), og selv-evaluering (evaluere egen prestasjon, som videre vil kunne influere videre målsetting) (Zimmerman & Schunk, 2011).

Selvregulert læring knyttet til BIL har som mål å gi elevene redskaper for å kunne håndtere skolearbeidet på en effektiv måte, ved å øke ressurser for problembasert mestring av skolerelatert stress før, under og etter arbeidet (Læringsmiljøsentret. 2017. 25.05).

Tematikken omhandlet hvordan å lære fag best mulig. Her inngikk først refleksjonsspørsmål

knyttet til stress, og øvelser i å sette stresset i perspektiv. Deretter en introduksjon i læringsstrategier med konkrete tips og eksempler (eksempelvis BISON og friskrivning), samt opplæring i bruk av arbeidsplaner. Den andre tematikken knyttet selvregulert læring opp mot læringsstrategier under og etter skolearbeidet. Fokuset var rettet mot benyttelse av strategier under arbeidet med fag, og refleksjon knyttet til hva som var bra med arbeidet, forventninger og hva som kan forbedres og bli gjort annerledes i etterkant. Målet var å gi elevene verktøy til å kunne justere arbeidsmetoder og forberede læringen (Læringsmiljøsenteret, 2017, 20.05).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse omhandler å kunne kommunisere og samhandle med andre i ulike situasjoner og regnes som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, en ressurs for å mestre stress, samt en faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Utdanningsdirektoratet, 2017, 25.05). For å oppnå god sosial kompetanse kan det videre innebære å ha et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å mestre ulike sosiale miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, 25.05). Læring og utvikling er videre komponenter som praktiseres i alle former for relasjoner elevene er en del av, for eksempel med medelever, lærere, i klassemiljøet og gjennom ulike læringsmetoder (NOU, 2014:7). Slik kan det tenkes at elevenes læring og refleksjon over egen læring oppstår i sosiale kontekster.

Sosial kompetanse knyttet til BIL omhandler blant annet å fremme elevenes relasjonelle ferdigheter gjennom opplæring i blant annet kommunikasjonsferdigheter, og på denne måten gi elevene kunnskaper til å inngå i gode samarbeidsrelasjoner på skolen og etablere og ivareta gode vennskap (Læringsmiljøsenteret, 2017, 25.05). En bedring av den sosiale kompetansen kan videre redusere stress i skolemiljøet, noe som kan bidra til et trygt skolemiljø som fremmer læring (Ogden & Hagen, 2013). Tematikken i BIL omhandlet å rette fokus mot vennskap og skape refleksjoner rundt egne og andres tanker, følelser og påfølgende handlingsmønstre, og med det bidra til å forstå hvorfor personer kan reagere forskjellig i en tilsynelatende lik situasjon. Deretter ble viktigheten av sosiale relasjoner fremhevet gjennom eksemplifisering av blant annet behovet for å dele opplevelser og følelser med andre, samt eget ansvar for det sosiale miljøet i klassen. Det andre temaet rettet et lys mot det å være seg selv sammen med andre, og hvordan noen sosiale situasjoner kan øke opplevelsen av stress. En øvelse for å øke relasjonell kompetanse var en bevisstgjøring av punktene formål, relasjon og selvspekt, i forkant av en sosial situasjon, med hensikt av å blant annet føle seg tryggere

i situasjoner hvor ønsket om å uttale seg kunne oppleves vanskelig (Læringsmiljøsentret, 2017, 25.05).⁹

4.2 Utforming av tiltaket

Mestringstiltaket besto av kurs formidlet gjennom undervisning av prosjektleder. Kursene besto videre av seks skoletimer totalt, fordelt med omtrent to til tre ukers intervaller med to skoletimer per gang. Målgruppen besto av tre videregående skoler, hvor klassene tilhørte andre året på studiespesialiserende linje (Læringsmiljøsentret. 2017. 25.05).

Kursene var strukturert ut i fra seks tematikker, med én time beregnet til hver tematikk. Alle kursene inneholdt stress og mestring som et overordnet tema i oppstarten for hvert møte. I tillegg var det også hjemmeoppgaver presentert i et informasjonshefte deltakerne fikk utdelt i oppstarten av det første kurset. På denne måten fikk deltakerne mulighet å prøve ut teknikkene og strategiene formidlet i kurset i etterkant. Under vises en oversikt fra strukturen av kursene:

1. Mestring av stress gjennom mindfulness (mindfulness)
2. Hvordan lære fag best mulig? (selvregulert læring)
3. Først vennskap, så kunnskap (sosial kompetanse)
4. Møt skolestress med mindfulness (mindfulness)
5. Læringsstrategier under og etter skolearbeid (selvregulert læring)
6. Vær deg selv sammen med andre (sosial kompetanse)

For å oppsummere kan Balanse i Livet (BIL) forklares som en vitenskapelig utprøving av et forskningsprosjekt, hvor mestringstiltaket i forskningsprosjektet er tilknyttet masterstudien. Videre har mestringstiltaket som mål å stimulere videregående elevers evne til å mestre skolehverdagen og bedre deres psykiske helse. For å tilnærme seg dette målet ble det utarbeidet kurs som var basert på hovedkomponentene mindfulness, selvregulert læring og sosial kompetanse, samt stress og stressmestring som et overordnet tema innledningsvis i hvert kurs. Kursene var videre fordelt over seks timer med undervisning formidlet av leder for

⁹ I tillegg til de tre ovennevnte hovedkomponentene startet alle timene med tematikk relatert til stress. Dette omhandlet blant annet informasjon om hva stress er og hvordan stress kan forstås, forskjellige typer stress, og en bevisstgjøring i forskjellen mellom positivt og negativt stress.

prosjektet.¹⁰ I det videre vil masteroppgavens bakgrunn, teoretiske rammeverk, hovedfunn og BIL knyttes sammen og diskuteres, men først presenteres studiens forskningsprosess og resultater.

¹⁰ Se <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/balanse-i-livet/> for mer informasjon om prosjektet og mestringstiltaket.

5.0 Metode

I dette kapittelet vil forskningsprosessen presenteres. Det vil redegjøres for valg av metode og innsamling og bearbeiding av data, samt en vurdering av studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Til slutt vil noen forskningsetiske utfordringer knyttet til denne studien presenteres.

5.1 Kvalitativ metode

Det finnes flere ulike fremgangsmåter for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Hovedsakelig deler man gjerne forskningsstrategiene inn i kvalitative og kvantitative metoder. En kvantitativ metode kjennetegnes ofte ved å ha et fokus på utbredelse og antall, i motsetning til kvalitativ metode som i større grad retter søkelyset mot en dypere forståelse av de sosiale fenomenene som blir studert (Thagaard, 2002). Videre vil rollen som forsker følgelig fordre forskjellige tilnærminger til informantene ut i fra valget av metode. Som forsker i en kvantitativ studie vil forholdet til respondentene kunne være preget av distanse, mens det i en kvalitativ metode ofte er mer preget av tilstedeværelse med informantene. Forskers tilstedeværelse kan være av betydning for informasjonen som innhentes og tolkes, noe som videre i forskningsprosessen vil kunne kreve en bevissthet og refleksjon omkring rollen som forsker (Thagaard, 2002).

Med dette som bakteppe bør valg av forskningsmetode være grundig vurdert i lys av hvilken metode som på best mulig måte vil besvare problemstillingen i studien. Ettersom denne studien tok sikte på å undersøke skolerelatert stress og stressmestring for elever i videregående skole, i tillegg til å undersøke mulig endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL, ble en kvalitativ tilnærming vurdert som mest hensiktsmessig. Valget av en kvalitativ tilnærming i denne studien var også tatt på grunnlag av studiens generelle begrensninger og gitte rammer, som tidsbegrensning og ressurser. Samtidig benyttet studien seg av data knyttet til BIL, og kvantitative data var ikke tilgjengelig på det tidspunktet hvor dette måtte avgjøres i forhold til studien. Kvalitativ metode var også foretrukket på grunnlag av personlige preferanser, da en kvalitativ tilnærming ofte vil kunne gi en mer dyptgående forståelse av nettopp elevenes egne opplevelser av stress og gi rom for å studere det på en fleksibel og åpen måte.

5.1.1 Forskningsdesign

Innen kvalitativ forskning er begrepene hermeneutikk og fenomenologi betydningsfulle. Hermeneutikk omhandler læren om fortolkning av meningsfulle fenomener, og fenomenologi retter seg mot menneskelige erfaringer (Gilje & Grimen, 1995). Et fenomenologisk vitenskapssyn ønsker å belyse den enkeltes subjektive erfaringer, og har som formål å tilegne seg kunnskaper og rette fokus mot den dypere meningen av fenomenet som studeres. Det er innen fenomenologien vesentlig at fokuset sentreres rundt fenomenet slik informantene opplever det, og på den måten bidra til kunnskap med utgangspunkt i informantens subjektive erfaringer (Thagaard, 2002). Ettersom det i masteroppgaven var ønskelig å undersøke elever i videregående skole sin opplevelse av skolerelatert stress og stressmestring, samt undersøke potensiell endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL, kan det argumenteres for at oppgaven er hermeneutisk fenomenologisk forankret. På grunnlag av at masteroppgaven også skulle frembringe informasjon knyttet til en potensiell endring i stress og stressmestring gjennom fokusgruppeintervju, innehar studien også et utforskende (eksploderende) design.

5.1.2 Kvalitative intervju

Innenfor kvalitativ metode foreligger det flere forskjellige måter å innhente data på. I denne studien ble intervju benyttet, men innsamlingsmetoder som observasjon og analyser av dokumenter, videoopptak og bilder er eksempler på andre utbredte metoder (Thagaard, 2002). Et kvalitativt forskningsintervju kan benyttes når det er ønskelig med informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. På den måten vil de som intervjues kunne fortelle om hvordan de selv opplever egen livssituasjon, og hvordan de selv forstår sine erfaringer. Dermed er det i kvalitative intervjuer et fellestrekk at tematikken eller problemstillingen intervjuet omhandler er noe informantene har et forhold til (Thagaard, 2002). Selv om kvalitative forskningsintervjuer har noen viktige fellestrekk, finnes det flere forskjellige typer intervjuformer. Eksempler på dette kan være datastøttede intervjuer, faktuelle intervjuer, begrepsintervjuer, narrative intervjuer, diskursive intervjuer, konfronterende intervjuer og fokusgruppeintervjuer. De forskjellige intervjuformene bør videre studeres i lys av hvilken som på best mulig måte vil støtte opp under forskningens formål (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.1.3 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju kjennetegnes gjerne først og fremst av å være et intervju bestående av en gruppe på seks til ti informanter. Gruppen har en bestemt sammensetning i form av hensikt, størrelse og prosedyrer, og informantene velges ut på grunnlag av en felles karakteristikk som omhandler temaet det skal intervjues om (Krueger & Casey, 2015). Fokusgruppeintervjuer har ikke nødvendigvis et mål å komme frem til en enighet eller presentere løsninger på spørsmålene som diskuteres, men i større grad frembringe meningsutvekslinger gjennom diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Krueger & Casey, 2015). På denne måten baserer et fokusgruppeintervju seg på den sosiale gruppeinteraksjonen, og ikke på den mer tradisjonelle spørsmål-svar-strukturen under intervjuet (Mertens, 2005). Intervjuene bør videre ha en uformell form som gir rom for å uttrykke egne tema og innspill. Denne måten å intervju på vil kunne frembringe spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter og egner seg godt til eksplorative studier på nye områder (Kvale & Brinkmann, 2009), som denne masterstudien kan argumenteres for å være. Intervjuformen egner seg også i studier omhandlende mer sensitive og følsomme temaer, da gruppesamspillet kan gjøre det lettere for informantene å bidra i felles diskusjoner og refleksjoner som kanskje ikke ville vært tilgjengelige ellers (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et fokusgruppeintervju ledes av en moderator med støtte i en assisterende moderator. Under intervjuet har moderator blant annet i oppgave å legge tilrette for en åpen atmosfære hvor informantene kan uttrykke personlige og motstridene synspunkter om temaet. Moderator skal ikke være delaktig i diskusjonen, men forsøke å holde diskusjonen på sporet av tematikken for intervjuet (Krueger & Casey, 2015). Assisterende moderators oppgaver omhandler i større grad det praktiske, som lydopptak, uforutsette forstyrrelser, samt ta notater gjennom intervjuet som ved intervjuets slutt blir presentert til informantene i form av en oppsummering (Krueger & Casey, 2015).

I denne studien ble fokusgruppeintervjuer benyttet, da dette allerede var bestemt gjennom den kvalitative datainnsamlingen i BIL. Det kan tenkes at det å skulle være ærlig og åpen om stress, var noe som kunne oppleves personlig for informantene. Ved benyttelsen av fokusgruppeintervju kan det ha bidratt til at informantene opplevde det som lettere å dele synspunkter og erfaringer, da de alle var en del av en gruppe hvor opplevelsen av stress var felles. Samtidig hadde også informantene til felles å ha deltatt i tiltaket, og ved å benytte

fokusgruppeintervju kan det ha åpnet for større muligheter til å utveksle erfaringer og synspunkter med støtte i gruppesamspillet.

5.2 Datainnsamling

I det følgende vil studiets utvalg, gjennomføring av datainnsamling og bearbeiding av data presenteres.

5.2.1 Utvalg

I kvalitative studier foreligger det ofte et strategisk utvalg i bestemmelsen av hvilke informanter som skal delta i studien (Thagaard, 2002). Seleksjonen kan baseres på informantenes egenskaper eller kvalifikasjoner som vil kunne bidra til den gitte problemstillingen det skal forskes på. For at forskningen videre skal ha verdi er det nødvendig at utvalget av informanter kan uttale seg om tematikken (Thagaard, 2003). Datainnsamlingen i forskningsprosjektet BIL baserte seg på kombinerte metoder, også kalt 'mixed-methods', hvilket innebærer bruk av både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. Utvalget i denne studien var hentet fra den kvalitative datainnsamlingen i prosjektet. I den kvalitative datainnsamlingen i denne studien var tre videregående skoler i Stavanger deltakende. Skolene var i prosjektet valgt på bakgrunn av nettverk og relativt høye inntakskrav. Begrunnelsen for valg av skoler med relativt høye inntakskrav, lå blant annet i en forforståelse av at høye inntakskrav kan ha en videre innvirkning på skolemiljøet i form av økt press som videre kan tenkes å generere stress. Skolene valgte videre klassene som skulle delta i BIL, og det var på hver skole to klasser deltakende noe som tilsammen utgjorde seks klasser i utvalget.

Alle de seks klassene tilhørte VG2, studiespesialiserende linje, og utgjorde en total på 159 elever.¹¹ I etterkant av tiltaket ble syv elever fra hver klasse selektert gjennom et strategisk utvalg for å delta i fokusgruppeintervjuene. Det ble benyttet deskriptive statistiske analyser i forkant av BIL-deltakelsen ved hjelp av statistiske beregninger gjennom "Statistical Package for the Sosial Science" (SPSS) for å selektere deltakere til intervju. Slik var informantene i fokusgruppeintervjuene selektert på bakgrunn av de kvantitative dataene i prosjektet som sa noe om hvem i prosjektet som skåret høyt på stress. Dette ble gjort ettersom formålet til BIL var å redusere skolerelatert stress gjennom et mestringstiltak, og det var dermed nødvendig med informanter som opplevde stress som deltakere i fokusgruppeintervjuene.

¹¹ Skole nr. 1: 25+25 elever, skole nr. 2: 28+30 elever og skole nr. 3: 26+25 elever.

Videre ble det foretatt ett fokusgruppeintervju på hver av de tre deltakende skolene, med til sammen ti informanter fra to forskjellige klasser, med to i reserve. På skole nr. 1 deltok åtte av ti informanter. Én informant trakk seg uten å oppgi årsak, og to møtte ikke. Her ble det satt inn reserve. Det var seks jenter og to gutter deltakende i intervjuet ($n=8$). Skole nr. 2 hadde også åtte av ti informanter, hvor én ikke møtte og én var syk. Det var seks jenter og to gutter deltakende ($n=8$). På skole nr. 3 deltok åtte av ti informanter, hvor av fem jenter og tre gutter. Grunn for manglende oppmøte var ikke oppgitt ($n=8$). Totalt utgjorde dette tjuetvåne informanter, hvorav sytten jenter og syv gutter. Informantene var seksten til sytten år, og alle var etnisk norske unntatt to, hvor én hadde afrikansk bakgrunn og én hadde europeisk bakgrunn (ikke norsk).

5.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene var det utviklet en intervjuguide av prosjektleder. Hensikten med spørsmålene var å evaluere kurset i BIL, og spørsmålene var dermed knyttet til faktorer i skolemiljøet som kunne påvirkes av et slikt tiltak. De to første spørsmålene i intervjuguiden var på grunnlag av denne studien integrert i den allerede eksisterende intervjuguiden, da det også var ønskelig å undersøke opplevd skolerelatert stress og stressmestring i VG1. Under vises det til gjeldene spørsmål, og intervjuguiden kan leses i sin helhet i vedlegg A.

A. Generelt om hvordan du har taklet skolerelatert stress

1. Tenk tilbake på fjorårets skoleår (VGI), hvordan taklet du skolerelatert press og stressende situasjoner?
2. Tenk tilbake på fjoråret (VGI), hvilke faktorer påvirket ditt nivå av skolerelatert press/stress?
 - Hva bidro til å øke presset/stresset? (For eksempel noe i miljøet, medelever, lærer, du selv)
 - Hva dempet presset/stresset? (For eksempel noe i miljøet, medelever, lærer, du selv)

5.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

I gjennomføringen av de tre fokusgruppeintervjuene hadde Charlotte Hancock rollen som moderator, og jeg hadde rollen som assisterende moderator. Hancock er forsker ved Læringsmiljøsenteret i Stavanger og har erfaring fra fokusgruppeintervjuer og kvalitativ metode. Hancock hadde, i tillegg til oppgaven som moderator, i forkant av intervjuenes oppstart ansvar for å samle inn og sjekke at alle informantene hadde levert og signert samtykkeskjema,¹² samt ansvar for lydbånd og opptak.

Under intervjuene ledet moderator samtalen med utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden. Rollen som assisterende moderator innebar i dette tilfellet å notere hovedtrekkene av det som ble sagt, samt følge med på kroppsspråk og andre faktorer som kunne være nyttige for dataene i ettertid. Assisterende moderator hadde også avslutningsvis i oppgave å gi et kort, muntlig sammendrag av det som ble notert som hovedtendensene under intervjuet. Dette i hensikt av en sikkerhet dersom det tekniske skulle svikte, men også som en kvalitetssikring overfor informantene hvor de fikk mulighet til å komme med tilbakemeldinger på moderators og assisterende moderators umiddelbare vektlegginger av grupperefleksjonene under intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført på skolene hvor informantene var elever, og det var viktig å få tildelt rom hvor det enkelt var mulighet for å arrangere en inkluderende plassering av informantene rundt et bord eller i en sirkelformasjon. Dette for å skape åpenhet og en inkluderende atmosfære. Moderator og assistent hadde en bevisst tilbaketrukket plassering, slik at det på best mulig måte skulle legges tilrette for en åpen samtale med en flytende dialog mellom informantene. Alle intervjuene ble startet ved å håndhilse på informantene, samt en kort presentasjon i plenum hvor moderator og assistent fortalte om de ulike rollene og oppgavene under intervjuet.

Da intervjuene var over og informantene var blitt takket for deltakelsen, brukte moderator og assistent noe tid på meningsutveksling av erfaringer, observasjoner og opplevelser av intervjuene. Meningsutvekslingen ga mulighet til å blant annet gi en pekepinn for de kommende intervjuene, slik at kvaliteten skulle bli best mulig. For eksempel observerte assistent under det første intervjuet at noen informanter ble distraheret av mobiltelefonene sine. Dette var noe som på de kommende intervjuene ble gitt beskjed om i forkant. Det var også noen spørsmål fra intervjuguiden som hadde en del fellestrekk, som videre førte til at

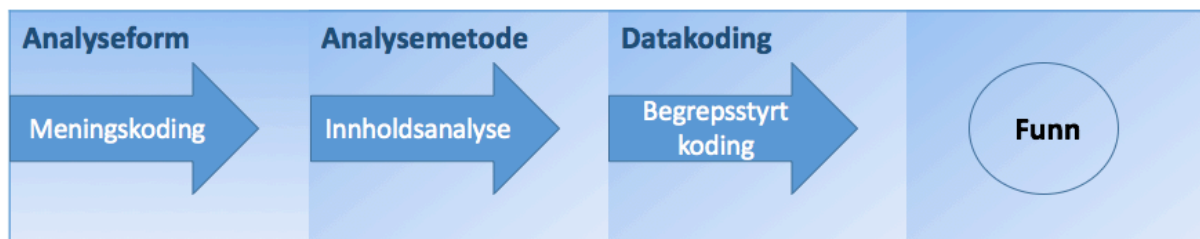
¹² Se vedlegg B: Samtykkeerklæring.

informantenes svar hadde en tendens til å bli gjentatt. Dette ble videreformidlet til leder av prosjektet, som da justerte intervjuguiden til de gjenstående intervjuene.¹³ Intervjuene ble videre transkribert verbatim (ordrett) av en profesjonell transkribtør ansatt av Læringsmiljøseneteret. Informantene ble i transkriberingen anonymisert med tall.

5.2.4 Analyse

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver flere ulike måter å analysere data på, og at valg av metode for analyse bør baseres på hva det er som skal undersøkes. Denne studien ønsket å undersøke videregående elevers opplevelse av skolerelatert stress og stressmestring, samt potensiell endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL. Dermed ble en kvalitativ intervjuanalyse med fokus på mening benyttet (meningskoding), ettersom betydningen av det som formidles er sentral for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor meningskoding finnes det videre flere ulike måter å tilnærme seg kodingen på, som grounded theory, datastøttede analyser og innholdsanalyser (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble i denne studien benyttet en innholdsanalyse ettersom dette er ansett for å være en utbredt metode for analyse innen kvalitativ forskning. Videre tar innholdsanalysen utgangspunkt i tre ulike tilnærminger til kodingen av data: datastyrt koding, begrepsstyrt koding og summativ koding (Hsieh & Shannon, 2005). Det var i denne studien benyttet en begrepsstyrt koding av de transkriberte intervjuene i NVivo. Under illustreres den stegvise prosessen i valg av analyse av data:



Bilde 3. Stegvis prosess i analyse av data.

En begrepsstyrt koding innebærer at kodene som benyttes er utviklet i forkant av analysen og/eller utvikles gjennom analysen basert på teori eller relevant forskning (Kvale & Brinkmann, 2009; Hsieh & Shannon, 2005). Ettersom denne studien på forhånd hadde klare formål om hva som var ønsket å undersøke i datamaterialet, var følgende kategorier utformet i forkant av analysen:

¹³ Dette gjaldt ikke spørsmål sentrale for denne studien, og belyses derfor ikke nærmere.

- Stress VG1 - Hvilke faktorer økte stresset
- Stress VG1 – Hvilke faktorer reduserte stresset
- Stress VG2 – Hvilke faktorer reduserer stresset

Kategoriene var i første omgang utformet med mål om å gi et inntrykk av hovedtendensene i dataene, som videre kunne legge føringer for mer presise underkategorier. Ved benyttelse av innholdsanalyse ble også hyppigheten av tema tydeligere innenfor hver av kategoriene. Samtidig førte dette til svært mange tematikker innenfor hver kategori, noe som gjorde det vanskelig å studere hva det var flest informanter opplevde som stressende og stressreduserende. Ettersom den teoretiske forankringen i masteroppgaven er basert på Lazarus (1999) sin teori med fokus på stress og stressmestring i lys av individet og miljøet, ble det nærliggende å utforme underkategorier som differensierte mellom stressorer knyttet til miljø og stressorer knyttet til individet. Slik begynte det å bli tydeligere hvilke faktorer knyttet til miljøet og hvilke faktorer knyttet til individet som hadde høyest grad av hyppighet, og som videre kunne sammenlignes med de øvrige kategoriene. Dette ble blant annet foretatt ved å se på hyppigheten av tematikker knyttet til stressreduserende faktorer i VG1, mot hyppigheten av tematikker knyttet til stressreduserende faktorer i VG2. Det var gjennom registrert hyppighet av tematikker at grunnlaget for funn i studien ble utformet.

I tillegg til kategoriene ovenfor var det også ønskelig å undersøke stressorer i VG2. Ettersom spørsmålene i intervjuguiden ikke etterspurte dette eksplisitt, ble det benyttet informasjon fra en øvelse informantene deltok i gjennom mestringstiltaket i BIL. Øvelsen gikk ut på å liste opp ti faktorer i livet som opplevdes stressende.¹⁴ Dette resulterte i seks lister, én fra hver klasse, og et gjennomsnitt på 31 kategorier knyttet til stress på hver av listene. Stressorene informantene opplyste om ble i forkant av analysen kategorisert tematisk på den måten at oppgitte stressorer som karakterer, presentasjoner, prøver, lekser og likende ble samlet under kategorien 'skole'. Andre stressorer som frister, lite tid, mye å gjøre, utsettelse og liknende ble samlet under kategorien 'tidspress'. Dette gjorde det mulig å utføre en dypere analyse av dataene, ettersom det åpnet for å undersøke hva som inngikk i de forskjellige kategoriene. Videre ble topp tre kategorier fra hver liste sammenlignet basert på hyppighet, og resulterte til slutt i fire kategorier representative for gjennomsnittet av oppgitte stressorer i VG2. Alle funn fra analysene presenteres i 6.0.

¹⁴ Øvelsen blir nærmere forklart i 6.2.

5.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I dette del-kapitlet vil masterstudiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet vurderes, noe som i stor grad omhandler en vurdering av forskningens kvalitet, og refereres innen kvantitativ forskning ved reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2002).

5.3.1 Troverdighet

Innen kvalitative studier er det viktig at forskningen skal oppfattes troverdig. For å oppnå dette kan det være avgjørende at forskeren gjør grundig rede for hvordan data i studien ble utviklet. På denne måten vil forskningen kunne fremstå som transparent eller gjennomsiktig, noe som kan styrke troverdigheten (Thagaard, 2002). Videre kan dette også innebære at forsker tydelig differensierer mellom den type informasjon som er innhentet gjennom datainnsamlingen og egne tolkninger av denne informasjonen. Samtidig handler troverdighet om at forsker opplyser om eventuelle relasjoner til informanten(e), og om dette er noe som har potensiale for å påvirke tolkningen av dataene (Thagaard, 2002). Utviklingen og analysen av dataene i denne studien er beskrevet i del-kapittel 5.2.4, og ved beskrivelse av valg av analysemetode, samt prosessen fra råmaterialet til presentasjon av funn kan det ha bidratt til å gjøre forskningen i denne studien transparent.

Videre har utviklingen av teori i kvalitative studier sammenheng med fortolkning av meningsinnhold (Thagaard, 2002). Utgangspunktet for tolkningen kan være den forståelsen forskeren selv innehar i retning av hvordan informantene forstår seg selv og sin livssituasjon. Dette kan føre til at forskeren med sin forståelse ikke samstemmer med informantenes forståelse (Thagaard, 2002). I hensikt av å tydeliggjøre skillet mellom forskers tolkning av informantenes påstander og meninger i denne studien, ble presentasjonen av resultatene strukturert ved å benytte eksplisitte sitater fra dataene. Sitatene er kun endret på ved å fjerne ord som ”ehm” og ”eh”, da disse ikke hadde betydning for meningsinnholdet og kunne svekke leseflyten i sitatet. All eliminering av overflødige ord ble markert ved '(...)', og sitatene er presentert med innrykk og kursiv for å markere hva som var sitater.

Ettersom en del av denne studien var å undersøke om informantene opplevde en endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL, og intervjuguiden i sin egenhet inneholdt flere spørsmål knyttet direkte til BIL, kan det betraktes som en styrkning av troverdigheten at prosjektleder som har drevet kursene ikke var tilstede under gjennomføringen av intervjuene.

Det er nærliggende å anta at informantene kunne kjent på en begrensning i sine uttalelser dersom prosjektleder hadde vært delaktig eller tilstede under intervjuene. Moderator og assistent hadde begge observert kursene, men hadde utover det ikke noen relasjon til deltakerne.

Troverdigheten i et forskningsprosjekt kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, enten gjennom samarbeid og diskusjon rundt avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, eller ved at forskere trekkes inn for å gjennomføre evalueringer av fremgangsmåter i prosjektet (Thagaard, 2002). Moderator og veileder deltok i denne studien gjennom samarbeid og diskusjon omhandlende blant annet beslutninger i forskningsprosessen, samt meningsutvekslinger i etterkant av fokusgruppeintervjuene, noe som kan ha styrket troverdigheten i studien. Utover dette deltok ikke flere forskere i prosjektet.

5.3.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om tolkningen av resultatene i forskningsprosjektet, og innebærer blant annet at forsker må kritisk gjennomgå grunnlaget for sine egne tolkninger. Dette kan eksempelvis omhandle forskers kjennskap til det som studeres, relasjonen til informantene eller egen tilknytning til tematikken i studien. Å tydeliggjøre om forsker har kjennskap til miljøet som studeres, er like viktig å få frem som hvis forsker ikke har noen kjennskap, da dette videre vil kunne ha betydning for den forståelsen forskeren kan utvikle i løpet av studien (Thagaard, 2002). Selv har jeg kjennskap til én av de tre videregående skolene som var deltakende i prosjektet gjennom egen skolegang. Det kan tenkes at dette er en faktor som kan påvirke bekreftbarheten, ved at forforståelsen og forventningene til informantene var annerledes der enn på de to andre skolene. Dermed var det et bevisst fokus gjennom forskningsprosessen å opprettholde tolkninger som ikke var preget av forforståelsen knyttet til skolene.

Videre kan forskers kjennskap og erfaringer knyttet til miljøet eller fenomenene som studeres legge grunnlag for gjenkjennelse, og på den måten gi et grunnlag for den forståelsen forskeren etter hvert kommer frem til, slik at tolkningene videre utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2002). Dette var også et gjennomgående fokus, da min tilknytning til miljøet kunne ført til overseelser av det som er forskjellige fra egne erfaringer og oppfatninger.

Det kan også være av betydning å nevne at tematikken i masteroppgaven omhandlet elementer det var lett å kjenne seg igjen i og relatere til egne erfaringer. På denne måten kan det tenkes at forforståelsen for tematikken i noen grad kunne prege tolkningene.

Under fokusgruppeintervjuene ble det benyttet lydopptak, noe som er med på å sikre at all verdifull informasjon blir bevart. Assisterende moderator noterte også hovedtrekkene i det som ble sagt, i tillegg til kroppsspråk og andre relevante observasjoner. Det ga mulighet for å kunne notere om et utsagn fra én informant var noe som bidro til et bekreftende kroppsspråk fra de andre informantene i form av nikk og bekreftende blikk, noe som gjerne ikke ville kommet frem på lydopptaket. Ved intervjuets slutt ble det også foretatt en kort oppsummering til informantene, noe som gjerne kan anses som en form for uformell og umiddelbar informantdialog (Miles & Saldana, 2014). I tillegg ble det også benyttet en informantdialog i etterkant av analysen av fokusgruppeintervjuene. En informantdialog kan benyttes for å unngå misforståelser, og kan bidra til å øke bekreftbarhet og troverdighet i studien (Miles & Saldana, 2014). Informantene fikk tilsendt et utkast av preliminare analyser fra intervjuene og bedt om å gi tilbakemeldinger om hvorvidt de gjenkjente det presenterte materialet fra grupperefleksjonene de deltok i. Det ble i e-posten opplyst om at dersom informantene ikke ga tilbakemelding innen en gitt frist, ville de preliminare analysene danne grunnlaget for det videre arbeidet med data. Ettersom ingen av informantene ga tilbakemelding kan det dermed bety at informantene støttet data, noe som kan bidra til å styrke bekreftbarheten og troverdigheten i studien. Samtidig kan det ikke utelukkes at informantene av ulike årsaker ikke ønsket å gi tilbakemelding.

En annen måte å styrke bekreftbarheten til tolkningene på er å få flere personer til å teste tolkningene. Dette gjennom å kritisk vurdere kategorisering, analyse og fortolkninger av dataene. Flere fortolkninger av empirien vil gi mindre rom får subjektivitet i analysen, og øke bekreftbarheten. En slik måte å styrke bekreftbarheten på kan refereres til som et vurderingssamfunn (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har i denne studien ikke blitt benyttet et valideringssamfunn, noe som kan svekke bekreftbarheten. Likevel er det viktig å få frem, som tidligere nevnt, at veileder for masteroppgaven har bidratt aktivt med råd, refleksjoner, tilbakemeldinger og innspill, og satt seg grundig inn i data da de skal benyttes videre i forskningsprosjektet som veileder er prosjektleder for. I tillegg kan det være relevant å trekke frem at moderator under intervjuene, også kom med sine refleksjoner i meningsutvekslingen etter intervjuene. Selv om moderator ikke har vurdert de endelige tolkningene, ble de

umiddelbare refleksjoner etter intervjuet verdifulle i form av å styrke egne observasjoner og notater. Med dette er hensikten å gi leseren mulighet for å vurdere i hvilken grad forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningene av resultatene (Thagaard, 2002).

5.3.3 Overførbarhet

Overførbarhet omhandler at den fortolkningen som utvikles innenfor rammen av en enkelt studie, kan benyttes og være relevant i andre studier og situasjoner. Dette er noe forskeren i sin studie skal argumentere for, og noe som videre skal kunne gi gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2002). Denne argumentasjonen kan blant annet være knyttet til prinsippet for teoretisk generalisering. Her er argumentasjonen basert på logiske resonnementer, og trekker videre slutninger som kan tilsi at forståelsen utviklet i én sammenheng kan anses for å ha gyldighet i andre sammenhenger. Teoretisk generalisering kan på denne måten bidra til generering av ny forskning, da dette er den eneste måten å teste forskers antakelser om overføringsverdi på (Thagaard, 2002).

I argumentasjon for overførbarhet i denne studien, vil det først trekkes frem at resultatene kan være med på å bekrefte det opplevde stresset ungdom opplever i dag, som det er skrevet om i bakgrunnen for masteroppgaven. Flere av funnene knyttet til stress og stressmestring i VG1 og VG2 viser også til å sammenfalle med masteroppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning, noe som kan være med på å bekrefte overførbarhet.¹⁵ I tillegg har det blitt utført tre fokusgruppeintervjuer på tre forskjellige skoler, med både gutter og jenter deltakende, noe som kan være med på å argumentere for at samsvar i funnene kan ha gyldighet i andre sammenhenger, men i første omgang til studiespesialiserende klasser. Samtidig tas det høyde for at studiens empiriske funn i hovedsak omhandler informantene selv, og kan dermed ikke generaliseres og overføres til andre elever i videregående skole. Likevel kan det antas at flere elever vil kunne kjenne seg igjen i de ulike meningene og funn som fremkommer, ettersom meningsutvekslingen fra fokusgruppeintervjuet er basert på meninger uttrykt i et fellesskap.

Masterstudien ønsket også å undersøke potensiell endring i opplevelsen av skolerelatert stress og stressmestring etter deltakelse i BIL, og ettersom det foreløpig ikke er funnet andre studier som forsøker å evaluere et skolebasert stressmestringstiltak som retter seg spesifikt inn mot en skolekontekst, kan dette være noe som svekker overførbarheten i studien omhandlende dette.

¹⁵ Studiens overførbarhet vil eksemplifiseres og forklares nærmere i kapittel 7 og 8.

I det videre vil forskningsetiske og metodologiske utfordringer relateres til studien.

5.4 Forskningsetiske utfordringer

Når forskningsetikken i et forskningsprosjekt skal vurderes, finnes det tre etiske hovedprinsipp som kan benyttes som utgangspunkt. De omhandler krav til et fritt informert samtykke, krav om konfidensialitet, og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å være bevisst og ta hensyn til de etiske prinsippene i avgjørelser gjennom forskningsprosjektets arbeid, kan det være med på å bidra til god forskningsskikk, ivaretagelse av forholdet til personer og grupper i forskningen, samfunnsrelevans og brukerinteresser (Kalleberg, Balto, Cappelen, Nagel, Nymoene, Rønning, & Nagell, 2006). I det følgende vil de tre etiske prinsippene omhandlende samtykke, konfidensialitet og konsekvenser relateres til denne studien.

5.4.1 Informert samtykke

I et forskningsprosjekt hvor mennesker inkluderes, skal et fritt informert samtykke innhentes før datainnsamlingen starter. Det er av stor viktighet at samtykket er fritt, slik at personene som deltar ikke opplever noen form for press, og innebefattende i dette er det vesentlig at informantene har mulighet til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid uten at det gir konsekvenser (Kalleberg et al., 2006). Videre skal forsker i forkant av samtykket gi utfyllende informasjon om prosjektets hensikt, og praktiske og tekniske utforming (Kalleberg et al., 2006). På denne måten vil deltakerne kunne ha en utfyllende oversikt av prosjektet, og være bevisst over hvilke opplysninger om seg selv som deles med andre.

I denne studien ble prinsippet om et fritt informert samtykke forsøkt sikret ved å utarbeide et informasjonsskriv til de aktuelle deltakerne (se vedlegg B). Ifølge retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) kan barn selv samtykke til deltakelse etter fylte femten år, dersom prosjektets art og omfang ikke inkluderer innsamling av sensitive personopplysninger. I slike tilfeller kan en aldersgrense fra seksten til atten år kreves. I denne studien ble det ikke innsamlet sensitive personopplysninger, og deltakerne kunne dermed samtykke selv. Masterstudien ble også meldt til NSD under prosjektnummer 48234, og videre godkjent.

5.4.2 Konfidensialitet

Deltakere i forskningsprosjekter har krav om konfidensialitet som beskytter informasjonen gitt i prosjektet, slik at ingen utenforstående kan gjenkjenne hvem som har deltatt. Forskeren skal sikre at bruk og formidling av informasjon gitt i prosjektet, i ettertid ikke kan føre til negative konsekvenser for deltakerne. Prinsippet er at konfidensialitet ivaretar og sikrer deltakernes privatliv (Kalleberg et al., 2006). I denne studien ble konfidensialitet sikret ved at hverken navn på skolene eller informantene ble frigitt. Det ble kun opplyst om at det var tre videregående skoler i Stavanger med et relativt høyt inntakskrav, og at informantene besto av gutter og jenter tilhørende andre året på studiespesialiserende linje. Det ble også opplyst om hvor mange gutter og jenter som var deltakende under intervjuene. Ut over det var informantene anonymisert, og navn ble ikke gjengitt ved videre bruk av sitater og annen referanse til data i studien. Lydfilene hvor informantene i oppstarten av intervjuene presenterte seg med fornavn ble slettet umiddelbart etter transkriberingen.

5.4.3 Konsekvenser av deltakelsen

Som tidligere nevnt har forsker et ansvar overfor deltakerne i prosjektet. Dette omhandler blant annet at det til enhver tid skal vurderes og reflekteres over deltakernes konsekvenser av å delta i prosjektet (Thagaard, 2002). En slik vurdering og reflektering har kontinuerlig funnet sted gjennom denne forskningsprosessen. Deltakerne kunne til enhver tid trekke seg fra prosjektet og/eller intervjuet uten konsekvenser, og det ble ikke vurdert risiko for deltakelse da prosjektet baserer seg på å øke mestring og redusere stress gjennom anerkjente metoder. Det at noen trakk seg fra fokusgruppeintervjuene kan tyde på en opplevelse av frivillig deltakelse.

6.0 Resultater

I dette kapittelet vil funn fra fokusgruppeintervjuene presenteres. Strukturen belyser først stressorer i VG1 og VG2, deretter mestring av stress i VG1 og VG2 og til slutt stress og stressmestring knyttet til deltakelsen i BIL.

6.1 Stressorer i videregående skole

I det følgende vil funn knyttet til stressorer i videregående skole presenteres. Det vil først rettes lys mot hovedfunn knyttet til stressorer i VG1 og stressorer i VG2. Disse belyses ved hjelp av sitater, og til slutt illustreres en oppsummering av hovedfunn i Figur 1.

6.1.1 Stressorer VG1

Mangel på relasjoner

'Mangel på relasjoner' viste seg hovedsakelig å være forbundet til to forskjellige situasjoner, hvor den ene i større grad omhandlet å finne sin plass i et nytt skolemiljø, og den andre i retning av opplevd stress i observasjon av medelever som tilsynelatende ikke så ut til å stresse.

Å begynne på en ny skole og tilpasse seg et nytt skolemiljø ble beskrevet som en faktor som økte opplevelsen av stress. Noen informanter formidlet at stresset og bekymringene i større grad omhandlet å finne sin plass, enn å gjøre det bra faglig. Som to informanter formidlet i sitatene under:

"(...) Det er jo masse nye folk og (...) jeg tenkte mer på at jeg ville få venner (...), for jeg kom jo i en klasse der jeg ikke kjente noen, enn at jeg måtte gjøre det så bra på de første prøvene, liksom."

"Det at vi var nye klasser i VG1 var jo, du må jo liksom finne hvor, hvem, hvem du er liksom i klassen, og hvem de andre er og bli kjent med folk, så (...) du blir jo litt stresset for du kjenner ikke de andre i klassen (...)."

Videre opplyste flere informanter om økt stress i observasjon av medelever som fikk mestringen av skole til å virke lett. Som to informanter beskrev slik:

"(...) Når du ser andre som gir det ut for å være så lett. Altså når du ser andre som gjør det bra, men at de gjør sånn at det virker så lett. Det, det øker stresset."

"Det ser ut som om de ikke stresser..."

Sitatene over kan indikere en noe lav grad av åpenhet, ettersom informantenes uttalelser tydet på å ha opphav fra egne tolkninger av medelever og dermed ikke var basert på medelevenes egne uttalelser om hvorvidt de stresset eller ikke. Det kan være sannsynlig at informantene i en relasjon til hverandre kunne bekreftet eller avkreftet et eventuelt opplevd stress.

Forventninger og krav

'Forventninger og krav' blir presentert i det følgende som den andre kategorien av stressorer i VG1. Forventninger og krav i denne sammenhengen omhandlet blant annet et nytt skolemiljø, nye krav, mye å gjøre, press knyttet til avgangsfag og nye lærere. Flere av faktorene synes å henge sammen med et nytt skolemiljø og belastningen ved å tilpasse seg dette. Slik noen informanter formidlet:

"(...) Forventningene i hvert fall. Både fra liksom lærere og andre rundt. Også er det liksom nye fag, som du ikke har hatt før, og du vil jo gjøre det godt."

"(...) Personlig, så taklet jeg det egentlig ganske dårlig. (...) Det var veldig mye som skjedde på én gang, ny skole, ny by, nytt læringsmiljø, og nye krav som ble stilt (...)."

Flere informanter opplyste også om stress knyttet til nye lærere, og usikkerhet rundt hva de forskjellige lærerne krevde:

"Og det med at det er forskjellige lærere i alle fag. Så du vet ikke helt hva hver lærer vil ha, og hva hver lærer er ute etter, liksom."

"... hvordan læreren retter prøvene og sånn, eller hvordan han lærer, du må liksom kjenne hvordan han lærer deg om prøven og sånn."

Dette er noe som kan tyde på at nye forventninger og krav har vært en stressor for elevene i VG1.

Manglende mestringsstrategier

Den tredje og siste kategorien av stressorer i VG1, omhandler informantenes 'manglende mestringsstrategier'. Flere informanter formidlet måter å mestre stress på som kan tolkes i retning av å være lite adekvate og bevisste. Strategier som ble nevnt innebar blant annet å utsette arbeidet så langt det er mulig, som en informant forklarte på denne måten:

"Ja, jeg prøvde bare å ikke tenke på det, jeg. Men ta alt i siste liten, sånn at jeg stresser i minst tid som mulig."

Hensikten med denne strategien kan gjennom sitatet tolkes til å være en utsettelse av stresset. Det er interessant å rette en tanke mot om denne strategien faktisk komprimerer tiden stresset oppleves, slik sitatet indikerer. Andre strategier tydet på å være tilfeldige i større grad, og innebar ofte også utsettelse av arbeidet til siste slutt. Slik det kommer frem i sitatene under tydet denne strategien på å kunne ha et potensiale for økt stress:

”...jeg begynte å øve sånn dagen før, og bare tok det litt som det kom på en måte, for jeg orket ikke å stresse så mye med det, men jeg stresset jo med det for det holdt jeg på å si.”

”...Jeg pleide å utsette alt til siste slutt. Mens driver du å stresse med at det må bli gjort selv om du utsetter det, så går du bare rundt å tenke på alt du burde ha begynt på, og det var stress.”

Følgende sitat kan også bidra å bekrefte manglende mestringsstrategier. Dette fremkom gjennom formidlingen av økte krav og mye å gjøre, og den manglende evnen til å sortere og mestre dette:

”Jeg tror det at i og med at det var første året, så var det ganske mye, det var mye mer enn hva vi hadde på ungdomsskolen. Så jeg tror at det var ganske stressende. Og liksom kunne, eller greie å sortere alle tingene når det kom mye.”

6.1.2 Stressorer VG2

I det følgende vil stressorer i VG2 presenteres. Dette er basert på resultater fra øvelsen i BIL hvor informantene skulle liste opp ti faktorer i livet sitt som opplevdes stressende. Dermed foreligger det ikke eksplisitte sitater omhandlende stressorer i VG2, men utdypningen baserer seg på likevel på faktorer oppgitt direkte fra informantene. Ved å undersøke hva informantene opplyste som stressende innenfor kategoriene, kan det være mulig å trekke slutninger mot at stressorene på flere områder overlappet og påvirket hverandre.

Skole

’Skole’ som en kilde til stress var den stressoren registrert med høyest frekvens på alle de deltakende skolene. Informantene opplyste om blant annet karakterer, press, forventninger, det å henge etter og å ikke nå mål og innleveringer og frister, som kilder til skolerelatert stress. Basert på dette kan det være rimelig å anta at skolerelatert stress og faktorer som inngår under dette er det som stresset informantene mest i hverdagen og livet generelt.

Tidspress

Videre var 'tidspress' oppgitt som en stressor. Informantene opplyste i denne sammenheng om mye å gjøre og ikke strekke til, tidspress knyttet til frister, generelt press og lite tid til fritid, venner, familie og jobb. Slik kan det tolkes at tidspresset flere informanter henviste til omhandlet store deler av hverdagslivet, og var knyttet til både skole, fritid og relasjoner.

Videre omhandlet 'sosiale relasjoner' som en kilde til stress i stor grad følelsen av å ikke strekke til, samtidig som det også omhandlet bekymring gjennom følelsen av ikke ta godt nok vare på venner og familie, ikke passe inn i vennegjengen, ikke bli invitert og ikke bruke nok tid på venner.

Forventninger

Til slutt nevnes 'forventninger' som en stressor i VG2. I utdypningen av denne kategorien viser flere informanter til det som kan tolkes som generelle forventninger, da de i stor grad omhandlet betydelige deler av hverdagen og livet. Noen informanter oppga spesifikt at forventningene var generelle, mens andre knyttet forventninger til familie, foreldre, skole, ansvar, venner og prestasjoner. Med dette kan det foreligge grunnlag for å anta at forventninger som en kilde til stress genererte økt stress knyttet til skole, tid og sosiale relasjoner.

6.1.3 Hovedfunn

Under illustreres en oppsummering av hovedfunn knyttet til stressorer i VG1 og VG2:

	VG1	VG2
Stressorer i VGS	<ul style="list-style-type: none">• Mangel på relasjoner• Forventninger og krav• Manglende mestringsstrategier	<ul style="list-style-type: none">• Skole• Tidspress• Forventninger

Figur 1. Stressorer i VGS.

Ved å sammenligne hovedfunn fra stressorer i VG1 og stressorer i VG2 kan det tyde på at relasjoner og vennskap var en vedvarende kilde til stress.¹⁶ I VG1 omhandlet dette i større

¹⁶ 'Relasjoner' er i Figur 1 ikke oppført som et eget punkt, da denne er inngående i 'tidspress' og 'forventninger'.

grad å inngå i nye relasjoner og vennskap, hvor det i VG2 var mer knyttet til å opprettholde allerede eksisterende vennskap. Stressorer i VG1 tydet generelt på å være knyttet til møte med og tilpasningen av et nytt skolemiljø.

'Forventninger' tydet også på å være en vedvarende stressor, og faktorene knyttet til forventningene viste seg å omhandle mye av det samme i VG1 og VG2, blant annet karakterer, lærere, familie og venner. Det kan tenkes at forventninger fra seg selv og andre var noe som videre genererte følelsen av press, og derav kunne skape opplevelsen av stress i forsøket på å møte egne og andres forventninger. Til slutt kan det være vesentlig å belyse at 'manglende mestringsstrategier' som en stressor i VG1 ikke tydet på å være en stressor i VG2. Noe som kan gi indikasjoner om at informantene gjennom deltakelse i BIL hadde tilegnet seg nye eller flere mestringsstrategier enn de hadde før deltakelsen i VG1. Med dette ledes fokuset over til funn relatert til mestringsstrategier.

6.2 Stressmestring i videregående skole

I det følgende vil funn knyttet til stressmestring i videregående skole presenteres. Det vil først rettes lys mot hovedfunn knyttet til stressmestring i VG1 og stressmestring i VG2. Disse belyses ved hjelp av sitater. Til slutt illustreres en oppsummering av hovedfunn i Figur 2 og Figur 3.

6.2.1 Stressmestring VG1

Åpenhet om stress

Følgende sitat viser til noen av informantenes formidling av 'åpenhet om stress' som en måte å mestre stresset på. Samtidig kunne det tyde på at informantene ikke benyttet seg av denne formen for stressmestring i VG1, men snarere refererte til fortid og tidligere erfaringer. Som en informant fortalte:

"Jeg har alltid prøvd å snakke med folk om stress, (...) for eksempel andre folk i klassen eller foreldre eller søsken (...) fordi at da blir det (...) mye mindre stress da, når du snakker om det."

Relasjoner og venner synes å være stressreducerende i form av at en ikke føler seg alene om stresset. Det kan også tyde på at samtaler i form av å ufarliggjøre stresset fungerte som stressreducerende og videre en måte for å mestre stresset på. En informant forklarte det slik:

"(...) Å ha venner demper jo stresset. Fordi du, du vet at du er ikke den eneste som stresser på den måten. Og det blir på en måte, vi gjør litt narr av det, av at vi stresser. Og det stresser litt ned, da."

Planer og struktur

'Planer og struktur' knyttet til det skolefaglige arbeidet viste seg å være en stressmestringsstrategi. Likevel fremkom det ikke tydelig om strategien ble anvendt som en bevisst strategi for å mestre stresset, eller om den i større grad var tilfeldig. Selv om noen informanter opplyste om benyttelse av arbeidsplaner, så var det betraktelig flere informanter som formidlet om mangel på adekvate strategier for det skolefaglige arbeidet. Noen informanter viste likevel til en form for anvendt strategi i form av planer og struktur, som to informanter uttrykte slik:

"(...) Sette opp lister for eksempel. (...) Det å sette opp lister også huke av en etter en (...)."

"Ja, jeg også lagte sånn plan (...). Hva jeg skulle gjøre. For eksempel på mandagen og tirsdagen (...)."

Samtidig kan formuleringene i de to sitatene over indikere en viss form for usikkerhet og tilfeldighet hva gjelder benyttelse av planer. Dette fremkommer tydeligere om sitatene blir sett i sammenheng med sitater knyttet til 'aktiv bruk av planer og struktur' i VG2, da informantene der formidlet om benyttelse av spesifikke arbeidsplaner og timeplaner. Sammen kan dette tyde på en endring i stressmestring.

Videre kan sitatet under tyde på at planer og struktur i større grad ble benyttet ved store prøver og innleveringer, og ikke i den vanlige skolehverdagen. Slik en informant formulerte på denne måten:

"(...) Når det var noen store prøver, og innleveringer spesielt mot sommeren i fjor, så lagte jeg en plan for å organisere liksom, se hva jeg skulle gjøre når."

Å flytte fokus

Den siste kategorien knyttet til stressreducerende faktorer omhandlet å flytte fokus bort fra skolen. I denne sammenheng ble blant annet fritidsaktiviteter og jobb referert til som avledende for stresset. Slik sa tre informanter det:

"Også å drive med fritidsaktiviteter, for eksempel sport, for da kan du heller ta stresset og ta det litt ut på noe annet (...) å fokusere på litt andre oppgaver enn bare skole."

”Så hvis du bare tenker på stress og skole, så tenker du sikkert på noe helt annet hvis du gjør noe sport, for eksempel.”

”Fritidsaktiviteter. For eksempel fotball, når jeg spilte fotball så tenkte jeg bare på det, og ikke noe annet.”

Sitatene kan synes å indikere at ved å flytte fokuset bort fra skolen, så ble det skolerelaterte stresset redusert. Aktivitetene informantene fortalte om kunne tyde på å ikke oppleves stressende, og på den måten gi et hensiktsmessig avbrekk fra det skolerelaterte stresset.

6.2.2 Stressmestring VG2

Aktiv bruk av planer og struktur

Flere av informantene formidlet om en økt bruk av planer i VG2, både for å strukturere hverdagen, men også for å strukturere det skolefaglige arbeidet. Informantene viste eksplisitt til læringsstrategier fra kursene i BIL, blant annet en timeplan/arbeidsplan som ble formidlet gjennom tema omhandlende selvregulert læring. En informant uttrykte det slik:

”Jeg bruker den timeplanen. Eller sette opp når prøvene er og sånn. Og hvor lenge jeg bør øve i forveien. Den pleier jeg å bruke.”

Det synes også som deltakelsen i BIL har bidratt til en økt bevissthet over effekten arbeidsplaner kan ha. Både i hensikt av å rekke over arbeidsoppgavene, men også for å unngå å gjøre alt på én dag. En informant forklarte det slik:

”For meg også er det (...) å sette opp en plan. Jeg har sett nå hvor viktig det egentlig er. Og hvor mye det faktisk hjelper også, at du finner ut hvilke dager du har tid, og bruker den tiden du har. I stedet for å ta alt på en dag.”

En annen informant bekreftet å benytte seg av arbeidsplaner i større grad enn tidligere:

”Jeg jobber mer etter en plan nå enn før.”

Videre indikerte funn at informantene benyttet seg av planer og struktur parallelt med strategien om å fokusere på én ting av gangen. Dette kan innebære at informantene både benyttet seg av strategier knyttet til selvregulert læring, samtidig med strategier knyttet til mindfulness. En informant uttrykte dette slik:

”(...) Det med den planen igjen (...) å sette av den dagen gjør jeg det. Og da stresser jeg over det da, det er ikke vits å stresse for det alle tidene før, for du får ikke noe igjen for det.”

Sitatet kan vise til at ved bruk av planer ble stresset redusert fordi arbeidsoppgavene var strukturert til spesifikke dager og tider, og dermed genererte en følelse av kontroll.

Andre bekreftet antakelsen om en kombinasjon av selvregulert læring og mindfulness. Noen av tilbakemeldingene tydet på at dette var en strategi som gjorde skolearbeidet lettere. Slik en informant sa:

”(...) Hvis du kombinerer det med å sette opp plan med å faktisk gjennomføre det med å bare ta én ting om gangen, så blir det ganske mye lettere.”

Fokus på én ting av gangen

'Å fokusere på én ting av gangen' ble videre kategorisert som et funn, da flere informanter pekte eksplisitt på denne formen for stressmestring. 'Å fokusere på én ting av gangen' inngår i teknikker knyttet til mindfulness og selvregulert læring, og det synes videre en tendens til endring i mestring av stress etter BIL knyttet til dette. Tre informanter formidlet det slik:

”Ja, én ting om gangen tror jeg er noe av det viktigste jeg har tatt med meg.”

”Det med å ta én ting om gangen er på en måte annerledes enn det jeg gjorde før.”

”Jeg tenkte mer på alle prøvene på likt, at jeg skulle øve på alt (...) men nå er det mer at jeg tar én, det som kommer først, og begynner å øve på det.”

De tre sitatene kan være med på å bekrefte en endring i stressmestring ved å fokusere på én ting av gangen, og det kom tydelig frem at denne formen for stressmestring var generert fra deltakelsen i BIL. Videre opplyste en informant om økt opplevelse av motivasjon ved å fokusere på én ting om gangen:

”(...) Jeg føler det har hjulpet veldig med motivasjon faktisk. Det med å fokusere på en ting om gangen (...). Det hjelper veldig når jeg skal øve for eksempel på prøve, også har jeg en prøve neste dag, så bare tar jeg den ene, også ja...”

Informanter viste også til en konkret endring av fokus og struktur, hvor noen tidligere hadde fokusert på alle arbeidsoppgavene samtidig, men nå benyttet en struktur hvor fokuset var rettet mot én ting av gangen:

”(...) Før hadde jeg en tendens til å ta alt jeg visste at jeg måtte gjøre, og ta det på en gang, og tenke på alt samtidig. Men nå har jeg kanskje litt mer, at jeg fokuserer på én ting om gangen og tar det hver for seg (...).”

Også her kan det tyde på at informantene benyttet seg av både selvregulert læring og mindfulness. I tillegg til dette ble endring i stressmestring indikert av informantene gjennom fokuset på én ting av gangen. Dette kan også være med på å understreke at fokus på flere ting av gangen ikke er hensiktsmessig, og kan føre til et generelt manglende fokus, slik en informant beskrev det:

”(...) Nå prøver jeg å tenke på kun én ting. For før, hvis vi hadde tre prøver på en uke, så bare vekslet jeg mellom alle tre og fokuserte ikke egentlig på noen av dem.”

Mindfulness

’Mindfulness’ ble kategorisert som et funn knyttet til stressmestring etter deltakelse i BIL da flere informanter pekte eksplisitt på teknikker som inngår i mindfulness. Som to informanter uttrykte det:

”(...) Det er en lettelse å bare tenke ”ja vel, det gjør ikke noe, du kan ikke gjøre noe med det”.

”(...) Hvis du sitter under en prøve og sånne tanker kommer, så er det greit å bare legge dem til sides og bare ta dem senere, når du har tid, på bussen eller noe (...).”

Sitatene kan tyde på at flere informanter har tatt i bruk kognitive teknikker for å redusere stress og stressrelaterte tanker. Dette viste seg blant annet gjennom benyttelse av pusteøvelser, teknikker for tilstedeværelse og prinsippet om å la tanker gå (SOAL). Sitatene indikerte at informantene benyttet seg av øvelsen SOAL (stopp, observer, aksepter og la gå) som har til hensikt å blant annet bidra til mental tilstedeværelse slik at forstyrrende tanker ikke opptar oppmerksomheten unødige (Læringsmiljøsenteret, 2017, 29.05).

En god forståelse av mindfulness ble også fremstilt ved å gjenfortelle at fortid og fremtid skulle legges til side, og på den måten kunne opprettholde konsentrasjon på det som skjer i nåtid. Slik formidlet en informant det:

”(...) Ikke tenke på det som var for eksempel fortid og framtid, men tenke litt mer på det som skjer akkurat nå (...). Det hjelper deg å konsentrere deg (...), også kan jeg heller ta det med ro og slappe litt av akkurat nå (...).”

Samtidig kan det tyde på at informanten opplevde dette i seg selv som stressreducerende.

Videre fremkom det at informantene benyttet seg av pusteøvelser. Pusteøvelsene omhandlet også øvelser innen mindfulness ved å rette oppmerksomheten mot pusten, som videre kan ha en stressreducerende effekt. Slik to informanter uttrykte det:

”Jeg synes pusteøvelsene var veldig nyttige, fordi det på en måte lærte oss at vi må eller kan eller burde fokusere på én ting om gangen (...).

” Stoppe opp og puste og tenke på hva er det du egentlig holder på med, også prøve å gjøre så godt du kan. At du er god nok som du er.”

Sitatene tyder på at informantene opplevde pusteøvelsene nyttige.

Perspektivtaking

Benyttelse av perspektivtaking viste seg i stor grad betydningsfull blant flere av informantene. Øvelsene knyttet til perspektivtaking omhandlet blant annet å sette stresset i perspektiv ved å stille seg kritiske spørsmål om hvor alvorlig stresset var og hvor viktig det var sammenlignet med andre deler av livet. Dette i hensikt av å styre egen stressreaksjon. To informanter forklarte det slik:

”Ja, det gjør jo at du tenker ofte, eller de tingene du stresser over, at det er faktisk ikke så viktig (...).”

”Jeg tenker i hvert fall på det med å sette ting i perspektiv”.

Sitatene over kan tyde på at denne formen for stressmestring ble opplevd som stressreducerende. Informantene refererte også til en øvelse hvor de skulle rangere ulike gitte situasjoner på en skala fra én til ti, i grad av opplevd stress knyttet til situasjoner og hendelser. Slik to informanter forklarte:

”(...) Den linjen vi skulle utfylle og sette ting i perspektiv ”hvor galt var det hvis du fikk en dårlig karakter” og ”hvor galt var det hvis moren din ble syk?”. Så var det sånn ”okei, ehm, ja”. Det på en måte bekreftet det.”

”Ja, jeg synes også det å sette ting i perspektiv har vært viktig. At bare den matteprøven ikke betyr hele verden liksom. Det synes jeg har vært bra.”

Det kan tyde på at denne øvelsen har vært av betydning, og hjulpet ved å redusere noe skolerelatert stress.

Relasjoner

Den siste kategorien omhandler 'relasjoner', og det som kan tyde på et økt samhold og åpenhet i klassene. Kategorien inngår innenfor sosial kompetanse, og flere informanter refererte til øvelser knyttet til BIL. Slik sa tre informanter det:

"(...) I og med at alle stresser, så er det likeså godt å være åpen om det."

"Jeg føler at vi har fått litt sånn bekreftet, at alle stresser, at det er noe alle sliter med."

"(...) Vi gikk litt gjennom hvordan du faktisk åpner deg litt for andre, for du tenker ikke alltid gjennom hvordan du står eller hvordan du holder deg, at du kanskje blokkerer folk ute uten tenke over det (...)"

Sitatene kan tyde på en opplevelse av økt åpenhet, og at det gjennom åpenheten har blitt bekreftet at flere stresser. Dette kan ha en sammenheng med deltakelsen og øvelsene i BIL. Samtidig ble det antydnet et økt samhold i klassen ved at flere snakket sammen, og da gjerne med noen som de ikke har snakket mye med før. En informant forklarte det slik:

"Jeg føler at vi snakker mer sammen. (...) Du snakker med noen du ikke kanskje normalt snakker med, du kan snakke med dem om for eksempel prøver og det som du tenker på, fordi du vet hvordan de også (...) føler det om skolen (...)"

Dette kan videre indikere at BIL har påvirket klassemiljøet, og det kan virke som noe av grunnen til dette kanskje var en trygghetsfølelse grunnet i et økt samhold i miljøet gjennom en felles opplevelse av stress. En annen informant pekte på det som kan tolkes som en økt grad av toleranse og forståelse overfor andres oppførsel, samtidig som det kan tyde på økt grad av selvinnsikt hvor informanten formidlet tanker rundt egen oppførsel:

"(...) Av og til så har folk rare reaksjoner på ting (...) også er det ikke nødvendigvis du som er problemet på en måte. Det er greit å ha med seg videre, og greit å tenke på selv også. "Hvorfor i alle dager reagerte jeg sånn som det, hvorfor var jeg så hissig mot dem, hva er det de har gjort meg? (...)"

6.2.3 Hovedfunn

Hovedfunn viser til noe lik stressmestring i VG1 og VG2, blant annet gjennom relasjoner og benyttelse av planer. Likevel synes stressmestringen i VG2, etter deltakelsen i BIL, å tyde på en positiv endring i stressmestring da informantene formidlet benyttelse av flere mestringsstrategier enn i VG1, blant annet mindfulness, perspektivtaking og fokus på én ting av gangen. I tillegg synes det at stressmestringsstrategiene i VG2 kunne indikere å være i

større grad bevisst anvendt enn i VG1, og at informantene hadde en forståelse for hvilke strategier som var adekvate i de forskjellige situasjonene. Dette kan tyde på at flere av informantene ble bevisstgjort og påminnet mestringsstrategier de egentlig kunne, men ikke brukte aktivt. 'Relasjoner' indikerte også å være en vedvarende faktor innen mestring av stress, og viste seg gjennom funn knyttet til både VG1 og VG2.

I Figur 2 illustreres det en oppsummering av hovedfunn knyttet til stressmestring i VG1 og VG2:

	VG1	VG2 (etter BIL)
Stressmestring i VGS	<ul style="list-style-type: none"> • Åpenhet om stress • Planer og struktur • Å Flytte fokus 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv bruk av planer og struktur • Fokus på én ting av gangen • Mindfulness • Perspektivtaking • Relasjoner

Figur 2. Stressmestring i VGS

Da Figur 2 forsøker å sammenligne stressmestring fra VG1 til VG2, forsøker Figur 3 å illustrere stressmestring i VG2 knyttet til deltakelsen i BIL. Hovedfunn fra stressmestring i VG2 er satt i kontekst av BILs tre hovedkomponenter selvregulert læring, sosial kompetanse og mindfulness:

Selvregulert læring	Sosial kompetanse	Mindfulness
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv bruk av planer og struktur • Fokus på én ting av gangen 	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på én ting av gangen • Mindfulness • Perspektivtaking

Figur 3. Endring av stressmestring i VG2 etter deltakelse i BIL.

På denne måten kan det tydeliggjøres hvor mestringsstrategiene informantene henviste til kan ha sitt opphav fra, og dermed bidra til å legge grunnlag for å belyse en eventuell sammenhengen mellom endret stressmestring og deltakelse i BIL.

6.3 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert funn fra fokusgruppeintervjuene gjennom sitater og oppsummerende illustrasjoner ved Figur 1, 2 og 3. Kapitlet belyste først hovedfunn knyttet til stressorer i VG1 og VG2, deretter ble stressmestring i VG1 og VG2 og til slutt en illustrasjon over stressmestring etter deltakelse i BIL ved Figur 3. Presenterte hovedfunn knyttet til stressorer i VG1 og VG2 kan indikere at 'relasjoner' og 'forventninger' var en vedvarende kilde til stress. Samtidig bar kildene til stress i VG1 et generelt preg av å være knyttet til møte med et nytt skolemiljø. Videre var hovedfunn omhandlende stressmestring i VG1 og VG2 også knyttet til relasjoner i form av å være stressreducerende. Stressmestringen i VG2 tydet på å være preget av deltakelsen i BIL, da mestringsstrategiene informantene formidlet om hadde klare likhetstrekk til øvelsene i BIL, samtidig som de virket til å være i større grad bevisste og adekvat anvendt. På bakgrunn av dette kan det tyde på at BIL berører noen viktige faktorer som informantene uttrykte som stressreducerende, og/eller bidro til økt mestring av stress i skolehverdagen. I det videre vil hovedfunn diskuteres i en faglig og samfunnsmessig sammenheng basert på bakgrunnen for masteroppgaven og dens teoretiske rammeverk.

7.0 Diskusjon

I det følgende vil studiens hovedfunn diskuteres i lys av masteroppgavens bakgrunn og teoretiske rammeverk. Kapitlet er strukturert ved å først diskutere hovedfunn knyttet til stressorer, særlig omhandlende relasjoner, forventninger og manglende mestringsstrategier. Videre vil stressmestring og endring i stress og stressmestring etter deltakelse i BIL diskuteres, med særlig fokus på perspektivtaking, fokus og struktur, relasjoner og mindfulness.

7.1 Stressorer

7.1.1 Relasjoner

Mangel på nye relasjoner viste seg som en stressor i VG1 generert fra to forskjellige kontekster. Den ene konteksten var rettet mot møte med et nytt skolemiljø, og omhandlet blant annet å finne sin plass i en ny sosial kontekst. Den andre konteksten omhandlet i større grad opplevd stress av å observere medelever gjøre det bra, uten at det virket som de stresset for å få det til. Dette kan tyde på at det i VG1 var mindre grad av åpenhet og en opplevelse av manglende relasjoner. I VG2 var også relasjoner en stressor, men da i form av å ivareta og opprettholde de eksisterende vennskapene. Ettersom relasjoner viste seg å være en stressor både i VG1 og i VG2, kan det synes som at relasjoner var en vedvarende stressor for informantene.

Basert på Lazarus (1999) sin teori om stress og følelser knyttet til individ og miljø, kan relasjoner som en kilde til stress forbindes med både individrettede og miljørettede variabler. Som individrettet variabel, eksisterer det ikke et potensiale for stress uten et mål, og emosjoner er videre resultatet av hvordan skjebnen til målene fortolkes (Lazarus, 1999). Det kan i denne sammenheng antas at informantene som opplyste om mangel på nye relasjoner som en stressor i VG1 hadde et mål om å få nye venner, men at dette til en viss grad opplevdes utfordrende eller vanskelig. Videre kan individrettede variabler knyttes til individets oppfatning av seg selv og verden, og omhandler tilhørigheten av miljøet man er en del av (Lazarus, 1999). Ettersom flere av informantene i VG1 pekte på det som kunne indikere mangel på tilhørighet i et nytt skolemiljø gjennom eksempelvis relasjoner og nye lærere, vil dette også kunne være en faktor som har bidratt til stress. Indikasjoner som kunne tyde på en opplevelse av manglende tilhørighet i skolemiljøet viste seg ikke som en stressor i

VG2. Kanskje dette kan bidra til å belyse en endring i stressoren 'relasjoner' fra VG1 til VG2, da målet i VG1 var å inngå i nye relasjoner og i VG2 å opprettholde og ivareta relasjoner.

Ettersom relasjoner ikke oppstår i et vakuum, men i samspill med andre og miljøet rundt, er det også nærliggende å belyse miljørettede variabler. Dette kan være relevant å trekke frem da det å inngå i nye relasjoner kanskje kan være spesielt utfordrende når miljøet rundt også er fremmed, slik det var for de fleste av informantene i VG1. Lazarus (1999) beskriver fire variabler i miljøet som har et potensiale for å påvirke stress og følelser: krav, begrensninger, muligheter og kultur. Det kan tenkes at informantene i VG1 opplevde flere av disse miljøvariablene i møte med en nytt skolemiljø og med mål om å inngå i nye relasjoner. 'Krav' som en miljørettet variabel kan omhandle implisitt eller eksplisitt press fra det sosiale miljøet, med en forventning om en spesifikk atferd eller oppførsel som videre forbindes til det som anses som sosial korrekt atferd (Lazarus, 1999). For å kunne mestre dette kravet er det nærliggende å hevde at man må ha kjennskap til miljøet man omgir seg i, noe informantene i VG1 sannsynligvis ikke hadde. I et sosiologisk perspektiv på stress knyttes forandringer i miljøet til potensielle stressreaksjoner i individet (Lazarus, 1999). Dette kan være relevant for informantene i sammenheng med overgangen fra ungdomsskole til videregående, og møte med et nytt skolemiljø.

Relasjoner som en stressor i VG2 omhandlet i større grad å ivareta og opprettholde allerede eksisterende vennskap. Dette kan indikere at relasjoner har et potensiale for å være en vedvarende stressor, og kan videre knyttes til Lazarus (1999) sin teori om stressfølelser på den måten at følelser som oppstår av positiv karakter også kan generere stress. Stress knyttet til positive følelser kan fremkomme ved frykten for at forholdene som skaper de positive følelsene kan falle bort. Dermed kan anstrengelsen av å opprettholde forholdene som skaper de positive følelsene, i dette tilfellet relasjoner, ha et potensiale for å oppleves stressende.

På bakgrunn av dette er det nærliggende å aktualisere noe av betydningen til relasjoner i en skolerelatert kontekst. Som tidligere nevnt har skolen en viktig rolle og et ansvar i å skape et skolemiljø hvor elevene blant annet opplever sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 2002). Et skolemiljø som tar hensyn til blant annet elevenes relasjoner og følelser regnes videre som en forutsetning for god læring (NOU, 2014:7), og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er ikke bare vist til å ha innvirkning på læring, men også hva elevene oppnår og lykkes med senere i livet (NOU, 2014:7). Motsatt vil lite adekvate strategier for sosial og emosjonell fungering kunne forårsake utfordringer knyttet til blant annet helsen (Jones et al., 2015).

Samtidig belyses det at kunnskap knyttet til elevenes faglige utvikling er betraktelig større enn kunnskap knyttet til hvordan skolen kan bidra til elevenes sosiale og emosjonelle læring (NOU, 2014:7), men gjennom amerikanske intervensjonsstudier tyder det på at målrettede opplæringsprogrammer kan bidra til en positiv utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser (Heckman & Kautz 2013; Levin 2011; Durlak et al., 2011). I denne sammenheng kan det være relevant å rette et fokus mot BIL, og betydningen og viktigheten av komponenten omhandlende sosial kompetanse. Her tydet hovedfunn på en opplevd endring i åpenhet og relasjoner gjennom deltakelsen i BIL.

7.1.2 Forventninger

'Forventninger' tydet på å være en vedvarende stressor da det fremkom som en kilde til stress i både VG1 og VG2. Forventningene var i VG1 og VG2 i stor grad omhandlende det samme, selv om det i VG1 i tillegg bar preg av å ha sammenheng med et nytt skolemiljø. Likevel var faktorer som karakterer, venner, lærere, familie og jobb gjentakende i VG1 og VG2. Disse faktorene synes å sammenfalle med tidligere nevnte faktorer knyttet til stress som prøver og sosiale belastninger (Murberg & Bru, 2009; Schraml, 2013; Skaalvik & Federici, 2015), samt faktorer belyst i andre studier omhandlende skolerelatert stress (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Dette kan støtte antakelsen om 'forventninger' som en stressor i VG1 og VG2.

Forventningene informanter opplyste om kan knyttes til krav fra omgivelsene gjennom den tidligere nevnte vippemetaforen (Lazarus, 1999), og hvilke ressurser informantene hadde for å mestre kravene. 'Krav' som en miljørettet variabel kan som tidligere nevnt betegnes som implisitt eller eksplisitt press fra det sosiale miljøet, med en forventning om en spesifikk atferd eller oppførsel med sammenheng i hva som anses som sosial korrekt atferd (Lazarus, 1999). Det kan tenkes at informantene hadde en opplevelse av hva som var forventet av dem, gjennom implisitt og eksplisitt press og krav fra det sosiale miljøet både på og utenfor skolen. Dette kan ha en sammenheng med samfunnets økende individualisering, og et sterkt press om å lykkes i skolen (Bakken, 2016). Samtidig fremkom det at forventningene var knyttet til flere faktorer (stressorer) som oppsto på samme tid, og en informant formidlet eksplisitt om vansker med å håndtere og sortere alt som oppsto. Informantenes opplevelse av stress knyttet til flere stressorer samtidig kan sammenfalle med Lazarus (1999) sin teori om utfordringer med å håndtere stress når det oppstår flere stressorer på samme tid. Forskning viser (Lazarus, 1999) at flere stressorer samtidig, eller stressorer som berører noe sensitivt eller sårbart ofte oppleves spesielt stressende, og kan gi utslag i negativ påvirkning på helsen (Lazarus, 1999).

En negativ påvirkning på helsen har et videre potensial for utvikling av psykiske plager og lidelser, og om dette oppstår i ungdomsårene kan det bidra til å øke risikoen for blant annet dårlig psykisk og fysisk helse senere i livet (Skogen et al., 2015).

Noe av grunnen til at flere stressorer samtidig oppleves spesielt stressende, kan forklares ved manglende eller begrensede ressurser i individet for å mestre situasjonen, og som videre kan skape en ubalanse mellom krav og ressurser. Mestringen av kravene vil kunne avhenge av individets sårbarhet og motstandsdyktighet (Lazarus, 1999; Berg-Nielsen, 2010). Selv om noen type stressorer har større sannsynlighet for å påvirke flere personer, er det likevel meningen en person skaper om hva som skjer i en situasjon som påvirker graden av aktivering av stressreaksjoner (Lazarus, 1999). Gjennom informantenes uttalelser kunne det tyde på at den personlige tolkningen av situasjonen genererte stress i form av å oppleve kravene som ble stilt til å overstige deres individuelle ressurser for å mestre dem. Slik er den personlige tolkningen av en situasjon, den proksimale årsaken til stressreaksjonene (Lazarus, 1999). Ubalansen mellom krav og ressurser som informantene kunne tyde på å oppleve, kan ha en sammenheng med ineffektive eller uhensiktsmessige stressmestringsstrategier eller mangel på mestringsstrategier, noe som i så tilfelle bør belyses med alvorlighet ettersom det å kunne håndtere eller mestre utfordringer i livet utgjør grunnsteinen i vår mentale helse (Berg-Nielsen, 2010).

Som nevnt kan en ubalanse i krav og ressurser ha potensiale for å generere stress, og stress over lengre tid kan ha et videre potensiale for å utvikle psykiske helseplager, som eksempelvis angst og depresjon (Bakken, 2016). Psykiske plager og lidelser anses for å være et stort helseproblem i Norge, og forebygging og tiltak regnes for å være vesentlige faktorer i arbeidet for å hjelpe og motvirke helseproblemene (Folkehelse rapporten, 2014). I denne sammenheng står skolen overfor en viktig rolle og et viktig ansvar, og har videre en unik mulighet til formidling av hjelp til dem som sliter med psykiske helseplager (Bru et al., 2016). Knyttet til 'forventninger' kan det tenkes at informantene gjennom deltakelsen i BIL tillærte seg kunnskap som økte de opplevde ressursene for å møte kravene. Samtidig ble 'forventninger' funnet til å være en vedvarende stressor, og dersom de opplevde forventningene ses som en konsekvens av økende individualisering og et sterkt press om å lykkes i skolen (Bakken, 2016) kan dette være en stressor som i større grad er knyttet til et samfunnsproblem.

7.1.3 Manglende mestringsstrategier

Manglende mestringsstrategier viste seg som en stressor i VG1. Flere av informantene formidlet måter å håndtere skolearbeidet på som tydet på å være lite bevisste og adekvate, noe som også synes å fremkomme i andre studier knyttet til skolerelatert stress (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Gjennomgående tydet strategiene på å være preget av utsettelse, noe som innen mestringsstrategier kan knyttes til unngåelse. Noen informanter opplyste at utsettelse av skolearbeidet også utsatte stresset, mens andre formidlet at utsettelsen av arbeidet ikke utsatte stresset. En unngåelsesstrategi kan regnes som en ineffektiv og uhensiktsmessig stressmestring, da strategien ofte omhandler et ønske om at situasjonen forandres eller forsvinner av seg selv (Lazarus, 1999). Videre vil dette kunne resultere i distansering fra situasjonen eller personer knyttet til situasjonen (Lazarus, 1999). Utsettelse eller unngåelse av arbeidsoppgaver er noe de fleste kan kjenne seg igjen i, og som også har fremkommet i andre studier knyttet til skolerelatert stress (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Dersom utsettelsen eller unngåelsen utvikler seg til å bli en vane, kan det betegnes som prokrastinering (Steel, 2007).

Prokrastinering kan kjennetegnes ved en utsettelse av oppgaver en har bestemt seg for å gjøre, og gjerne oppgaver som er lite lystbetonte eller av større og viktigere karakter (Steel, 2007). Utsettelsen kan medføre at man midlertidig unnslipper ubehaget ved oppgaven, men bevisstheten rundt utsettelsen kan føre til blant annet anger og dårlig samvittighet (Steel, 2007). Prokrastinering er en svært utbredt måte å mestre stress på, og kan videre føre til negative konsekvenser i form av blant annet stress, nedstemthet, opplevelse av redusert mestring og økt risiko for psykisk og fysisk sykdom (Tice & Baumeister, 1997). Dette kan være med på å understreke viktigheten med tillæring av effektive, hensiktsmessige og adekvate mestringsstrategier.

Basert på teorien om prokrastinering kan informantenes uttalelser om at utsettelse av skolearbeidet også utsatte stresset, sammenfalle. Dette gjelder også for informantene som formidlet at utsettelse av skolearbeidet førte til mer stress i form av å tenke på alt som burde blitt gjort. Å flytte fokuset vekk fra skolen og skolearbeidet var et funn knyttet til stressmestring i VG1. Likevel kan det diskuteres om strategien er effektiv eller ineffektiv i form av å ha likhetstrekk til prokrastinering og unngåelse. Informantene uttrykte eksplisitt at flytting av fokus var i hensikt av å unngå stress knyttet til skolen, og ettersom mangel på mestringsstrategier også er et hovedfunn i VG1 kan det synes som at flytting av fokus var en mestringsstrategi i mangel på noe bedre og mer adekvat.

På bakgrunn av dette foreligger det gode argumenter for at unngåelsesstrategier og videre prokrastinering er ineffektive og lite hensiktsmessige mestringsstrategier med potensielle negative konsekvenser som har risiko for utvikling av psykisk og fysisk sykdom (Tice & Baumeister, 1997). Som nevnt er psykisk helse og faglig læring to gjensidige komponenter (Ogden & Hagen, 2013). Noe som kan innebære at skolen fremmer psykisk helse ved å prioritere faglig læring, samtidig som grunnlaget for optimal læring krever god psykisk helse. I tråd med ineffektive og uhensiktsmessige mestringsstrategier som har risiko for å påvirke helsen negativt, kan det argumenteres for viktigheten av å lære elevene adekvate strategier både for optimalisering av faglig læring, men også med hensyn til den fysiske og psykiske helsen. Norske skoler er forpliktet til å utvikle elevenes motivasjon for læring, læringsstrategier og bevissthet rundt egne læringsprosesser (NOU, 2014:7), og gjennom deltakelsen i BIL ble informantene presentert for øvelser knyttet til blant annet selvregulert læring, noe som kan ha bidratt til at strategier omhandlende unngåelse og utsettelse ble erstattet med mer effektive, hensiktsmessige og adekvate mestringsstrategier, som hovedfunn innen stressmestring også kan være med på å tydeliggjøre.

7.2 Stressmestring

7.2.1 Perspektivtaking

Benyttelse av perspektivtaking viste seg gjennom informantenes refleksjoner å være en effektiv og mye brukt stressmestringsstrategi. Informantene pekte blant annet på øvelser gjennom BIL som hadde hjulpet å sette stresset i perspektiv, og på den måten dempet stresset. Øvelsene hadde i hensikt å sette stresset i perspektiv ved å stille kritiske spørsmål om hvor alvorlig stresset var sammenlignet med andre faktorer og situasjoner i livet, og på den måten øke kontrollen over egen stressreaksjon. Perspektivtaking kan knyttes mot individuelle forskjeller, da perspektivtaking i utgangspunktet er rettet mot individets fortolkninger og ikke miljøets variabler.

Det er tidligere argumentert for at den psykologiske og fysiologiske disiplin innen stressprosessen er nært tilknyttet, ettersom eksempelvis psykologisk stress kan gi fysiologiske utslag i kroppen (Lazarus, 1999). Videre er det meningen en person skaper seg om hva som skjer i en situasjon, som er med på å avgjøre graden av stressreaksjoner i kroppen (Lazarus, 1999). En stressreaksjon kan videre knyttes til fysiologisk stress, og det er tidligere henvist til GAS som omhandler fysiologiske stressorer (3.2.2). Som nevnt har et høyt stressnivå over

lengre tid potensiale for å være direkte helseskadelig for den psykiske og fysiske helsen (Lazarus, 1999; Bakken, 2016; Berg-Nielsen, 2010), og i lys av GAS kan dette ha en sammenheng med den betydelig fysiske og psykologiske belastningen eller anstrengelsen det kan være å gjennom lengre tid oppleve og håndtere negativt stress.

Som nevnt finnes det flere måter å mestre psykologisk stress på (Lazarus, 1999).

Perspektivtaking kan argumenteres for å ha likhetstrekk med mestringsstrategier knyttet til emosjoner, da strategien ikke omhandler å forandre selve situasjonen (problembasert) men oppfatningen av situasjonen (emosjonsfokusert). Informantene ble introdusert til øvelser som satte kjente situasjoner i perspektiv, og på den måten konstruerte en reevaluering av alvorlighetsgraden situasjonen i utgangspunktet hadde. De fikk eksempelvis sammenligne stressreaksjonen med å få en dårlig karakter på en prøve mot stressreaksjonen dersom noen i familien ble alvorlig syke. Slik kan en reevaluering resultere i en ny oppfatning av situasjonen, som videre kan dempe stressreaksjonen (Lazarus, 1999). Reevaluering regnes som en av de mest effektive og hensiktsmessige emosjonsfokuserede mestringsstrategiene (Lazarus, 1999), og det kan tenkes at perspektivtaking er et mentalt verktøy i hensikt av å kunne reevaluere en stressende situasjon. Benyttelse av perspektivtaking er en form for stressmestringsstrategi som kan indikere en positiv endring i stressmestring etter BIL.

7.2.2 Fokus og struktur

Benyttelse av planer og struktur i hverdagen og i det skolefaglige arbeidet var noe flere informanter formidlet som en demper av stress, og en effektiv måte å få gjort skolearbeidet på. Denne formen for stressmestring kan knyttes til en problembasert mestring, da den omhandler å iverksette tiltak for å forandre situasjonen. Strukturering av hverdagen og planlegging av hva som skal gjøres når, kan ha bidratt til at informantene fikk en oversikt over det skolefaglige arbeidet og oppgaver knyttet til dette. Struktureringen kan ha generert en økt følelse av kontroll, og på den måten redusert stress. En del av denne planleggingen og struktureringen var knyttet til prinsippet om 'én ting av gangen', og flere informanter uttalte spesifikt at det var denne kombinasjonen som var mest effektiv.

Å fokusere på én ting av gangen kan knyttes til en emosjonsfokusert mestring på den måten at situasjonen forblir uendret, men oppfatningen av situasjonen rekonstrueres (reevaluering). Alle stressorene som tidligere kunne oppleves overveldende og resulterte i at noen informanter formidlet at de ikke klarte å fokusere på noen av dem, er ikke eliminert eller

reduisert, men blir betraktet og sortert på en annen måte. Det er tidligere nevnt hvordan flere stressorer samtidig kan øke opplevelsen av stress, og det er da nærliggende å anta at færre stressorer vil kunne redusere stresset. Med dette kan det antas at å fokusere på én ting av gangen henger sammen med en aktiv bruk av planer, ettersom planer og struktur gjør det mulig å nettopp rette fokuset mot én ting av gangen og på den måten oppleve kontroll over situasjonen. Med dette kan det synliggjøres hvordan skillet mellom emosjonsfokusert og problembasert mestring ikke alltid er like tydelig, og at strategiene i noen situasjoner kan benyttes i et samspill med hverandre.

'Manglende mestringsstrategier' er et funn knyttet til stressorer i VG1. Det kan tenkes at informantene på det tidspunktet opplevde skolearbeidet som overveldende, med få eller ingen adekvate strategier for å mestre situasjonen på en hensiktsmessig og effektiv måte.

Strategiene som ble benyttet synes i større grad å være knyttet til tilfeldigheter, utsettelse og unngåelse. Det kan tyde på en positiv endring i stressmestring etter BIL gjennom funn knyttet til benyttelse av planer og struktur, og fokus på én ting av gangen i VG2. I tråd med læringsforskning kan benyttelse av planer og struktur i det skolefaglige arbeidet knyttes til blant annet læringsstrategier og selvregulert læring, som er argumentert for å fremme læring og bidra til å legge grunnlag for å lære gjennom resten av livet (NOU: 2014:7). Sammen kan dette være med på å understreke betydningen av selvregulert læring, og at denne formen for stressmestring gjennom BIL har bidratt positivt i stressmestringen for informantene.

7.2.3 Relasjoner

'Relasjoner' har i VG1 blitt diskutert som en kilde til stress. Etter deltakelsen i BIL opplyste flere informanter om det som kunne tyde på en positiv endring i klassemiljøet i form av større åpenhet, og det som kunne synes å være en økt toleranse overfor hverandre. I et av sitatene formidlet en informant om at folk gjerne kunne ha 'rare eller uforståelige reaksjoner', og at informanten nå forsto at dette ikke nødvendigvis omhandlet noe knyttet til seg selv og egen oppførsel. Denne nye måten å fortolke situasjonen på kan knyttes til en reevaluering på den måten at informanten etter deltakelsen i BIL, hadde strategier for å kunne rekonstruere oppfattelsen av den sosiale situasjonen slik at den ble lettere å håndtere. Eksempelet informanten viser til har klare fellestrekk med eksempelet nevnt i 3.5.2 for å forklare nettopp reevaluering. Da reevaluering og relasjoner i denne sammenhengen gjerne knyttes mer til individvariabler, kan en økt åpenhet i klassemiljøet ha sammenheng med miljøvariabler. Dette kan vise til transaksjonen mellom individets opplevelse av stress, og hvordan opplevelsen kan

påvirkes og betraktes fra miljøet eller den sosiale konteksten stresset oppstår i (Lazarus, 1999).

Det kan tyde på at det å være åpen om stresset var noe som genererte en følelse av tilhørighet og en følelse av å ikke være alene om stresset. 'Krav' som en miljøvariabel kan som tidligere nevnt, blant annet knyttes til det som anses som sosial korrekt atferd eller oppførsel (Lazarus, 1999), og det kan tenkes at informantene tidligere (i VG1) ikke hadde opplevd at det å være åpen om stresset var sosialt godtatt, eller vanlig i klassemiljøet, og på den måten opplevde en 'begrensning' i frykt av å bryte med sosiale normer og regler. 'Kultur' som en miljøvariabel kan også være relevant i denne sammenheng, da dette blant annet omhandler hvordan kulturen miljøet er en del av legger føringer for normer i miljøet (Lazarus, 1999). Kanskje dette kan indikere at den tidligere kulturen i klassemiljøet la normer for hvordan psykiske belastninger eller vansker kunne deles, eller ikke deles, med andre. Antakelsen kan sammenfalle med funn fra en norsk studie omhandlende blant annet stigma og opplevde fordommer knyttet til psykiske helseplager og psykisk helsevern (Tharaldsen, Stallard, Cuijpers, Bru & Bjaastad, 2016). I studien fremkom blant annet et ønske om å holde de psykiske helseplagene skjult fra andre, da det å samtale om utfordringene kunne oppleves som skummelt, pinlig eller ukomfortabelt (Tharaldsen et al., 2016). Dette kan være med på å understreke viktigheten av å skape et godt skolemiljø som tar hensyn til elevenes relasjoner og sosiale kontekster, noe som også er en del av de sentrale forutsetningene for god læring (NOU, 2014:7). I denne sammenheng kan deltakelsen i BIL tyde på å ha åpnet for nye normer i klassemiljøet, og kanskje også en økt aksept og toleranse blant elevene.

Innen sosiale strukturer og kulturell antropologi forklares det at forandringer og påvirkninger på verdier og meninger er noe som videre kan forandre hva som oppleves og anses stressende, og hvordan stressfølelser mestres eller håndteres, og videre uttrykkes blant andre (Lazarus, 1999). I denne sammenheng er det interessant å reflektere over om deltakelsen i BIL kan tyde på å ha forandret og påvirket verdier og meninger i klassemiljøet, som videre kan ha åpnet for nye normer, og kanskje også en økt aksept og toleranse slik at informantene i større grad opplevde å kunne uttrykke seg med og rundt andre. Sosial kompetanse i BIL omhandlet blant annet å fremme elevenes relasjonelle ferdigheter gjennom opplæring i blant annet kommunikasjonsferdigheter, og på den måten gi elevene kunnskaper til å inngå i gode samarbeidsrelasjoner på skolen og etablere og ivareta gode vennskap. Basert på denne studien kan det synes som dette har bidratt positivt i det sosiale miljøet i noen av klassene. Ifølge

Ogden & Hagen (2013) kan en bedring av den sosiale kompetansen redusere stress i skolemiljøet, noe som kan bidra til et trygt skolemiljø som fremmer læring.

7.2.4 Mindfulness

Flere informanter refererte til øvelser og teknikker knyttet til mindfulness som stressreducerende. Dette fremkom blant annet i benevnelse av pusteøvelser, teknikker for tilstedeværelse og benyttelse av øvelsen SOAL, som har i hensikt å bidra til mental tilstedeværelse og på den måten redusere forstyrrende og/eller negative tanker. Noen informanter formidlet at mindfulness på denne måten bidro til en mer økt og kontrollert oppmerksomhet, som videre bedret konsentrasjonen under prøver og skolefaglig arbeid. Det kan tenkes at de opprinnelige, og potensielt forstyrrende, og/eller negative tankene kan ha hatt fellestrekk til distress, som omhandler negativt og destruktiv stress (Selye, 1974), og at blant annet SOAL bidro til å omgjøre distress til eustress. Slik kan det opprinnelige negative og skadelige stresset (distress) ved hjelp av mindfulness, bli omgjort til konstruktiv stress (eustress).

Teori innen kognisjon argumenterer for at tankene påvirker emosjonene, og mindfulness virker blant annet gjennom emosjonsregulering (Hözel, 2011). Det kan tenkes at øvelsen SOAL har som mål å få økt kontroll over forstyrrende og/eller uønskede tanker, og dersom dette ikke oppnås kan tankene potensielt påvirke emosjonene. Videre kan emosjonsregulering knyttes til reevaluering og emosjonsfokusert mestring, noe informantene ble introdusert til gjennom blant annet perspektivtaking. Å skape et skolemiljø som tar hensyn til blant annet elevenes følelser regnes som en sentral forutsetning for god læring (NOU, 2014:7), og kan videre være med på å understreke viktigheten av emosjonsregulering og emosjonsfokusert mestring.

Det kan synes som mindfulness er gjentagende innen 'perspektivtaking', 'fokus og struktur' og 'relasjoner'. Flere av informantene formidlet nytten av perspektivtaking, som er en strategi som benytter noen elementer innen mindfulness ved at den blant annet bidrar til reevaluering og videre emosjonsregulering. 'Fokus og struktur' var noe flere informanter diskuterte som stressreducerende, blant annet gjennom å kombinere problembasert og emosjonsfokusert mestring. Den emosjonsfokuserte mestringen ble benyttet for å kunne konsentrere seg om én ting av gangen, noe som kan ha fellestrekk til emosjonsregulering som er et element innen mindfulness. 'Relasjoner og åpenhet' som en stressreducerende faktor var

også knyttet til blant annet emosjonsfokuseret mestring i form av reevaluering i forskjellige sosiale situasjoner. Noe som kan bety at mindfulness kan overføres, kombineres og benyttes i flere ulike kontekster, og på den måten anses for å være en effektiv og hensiktsmessig stressmestringsstrategi. Eksempelvis, har benyttelse av mindfulness i primær – og sekundævaluering tydet på å kunne generere positive evalueringer, som videre kan redusere distress (Garland, Gaylord & Park, 2009).

Ettersom mindfulness også benyttes innen vestlig medisin for behandling av psykologiske og somatiske symptomer (Hözel, 2011), kan det tenkes at metoden kan ha positiv innvirkning på den psykiske helsen. På denne måten kan mindfulness ha en positiv effekt både på det skolefaglige arbeidet ved å øke oppmerksomheten, ta kontroll over tankene og bedre konsentrasjonen, samtidig som den psykiske helsen ivaretas gjennom blant annet stressreduksjon. Slik vil øvelser innen mindfulness i en skolerelatert kontekst kunne kombinere komponentene faglig læring og psykisk helse, som videre anses for å være foreliggende for optimal læring og god psykisk helse (Ogden & Hagen, 2016). I sammenheng med BIL kan dermed komponenten mindfulness anses for å ha vært et positivt bidrag i å øke evnen til å mestre stress i skolehverdagen, samt øke evnen til å regulere emosjoner.

7.3 Oppsummerende konklusjoner

I det foregående har studiens hovedfunn blitt diskutert i lys av masteroppgavens bakgrunn og teoretiske rammeverk. Hovedfunn knyttet til stressorer omhandlende relasjoner, forventninger og manglende mestringsstrategier ble først belyst, og deretter rettet fokuset seg mot endring av stressmestring etter deltakelse i BIL, med særlig fokus på perspektivtaking, fokus og struktur, relasjoner og mindfulness. Gjennom diskusjonen kan det tyde på at BIL tematisk sett treffer noe av det informantene opplyste at de strevde med, og på den måten kan deltakelsen i BIL gi indikasjoner om en positiv endring i opplevd skolerelatert stress og stressmestring.

Det kan gjennom diskusjonen også synes som komponentene i BIL treffer noen av utfordringene knyttet til ungdom og psykiske helseplager, og videre belyser i noen grad hvordan skolen kan bidra med hjelp til dem som trenger det. Dette gjennom å fremme psykisk helse kombinert med faglig læring (Ogden & Hagen, 2013), ha fokus på elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse (NOU, 2014:7), formidle effektive læringsstrategier og fremme læring ved å skape et skolemiljø som tar hensyn til elevenes relasjoner og følelser (NOU, 2014:7). Det har tidligere blitt nevnt at amerikanske intervensjonsstudier tydet på at målrettede

opplæringsprogrammer kunne bidra til en utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser, som videre kunne ha innvirkning på elevenes utvikling og læringsresultat (Heckman & Kautz 2013; Levin 2013; Durlak et al., 2011), og i denne sammenheng kan det synes som BIL kan være et bidrag i den retningen.

Det har blitt identifisert tidligere masterstudier omhandlende stress, skolerelatert stress og mestringsstrategier (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Noen av de viktigste målene satt for disse masterstudiene var å avdekke årsaker til skolerelatert stress og undersøke hvordan elevene mestret stresset. Hensikten var blant annet å bidra med kunnskap om hvordan elever i ungdomsskole og videregående skole opplevde og mestret stress. Resultatene i studiene omhandlende årsaker til stress sammenfallet i stor grad med tidligere forskning fra blant annet NOU (2014:7), Bakken (2016) og Folkehelse rapporten (2014), samt funn knyttet til stressorer i denne studien. Dette er noe som kan øke troverdigheten til funnene i studiene. Begge studiene hadde i sin konklusjon om videre behov for forskning, understreket behovet for å øke elevenes kunnskap om stress og stressmestring. Det ble presisert at stress burde være et fokusområde i arbeidet med å forbedre den videregående opplæringen, og at stressmestring burde bli en del av skolens opplæringstilbud (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Dette kan også sammenfalle med behov utlyst fra et samfunnsmessig hold, hvor blant annet NOU (2014:7) opplyser om behovet for økt kunnskap i skolen knyttet til læring rettet mot sosial og emosjonell kompetanse. Det er foreløpig ikke funnet andre studier som forsøker å evaluere et skolebasert stressmestringstiltak som retter seg spesifikt inn mot en skolekontekst, og formålet for denne masterstudien var ikke kun å avdekke årsaker til stress, men å undersøke en eventuell endring i opplevelsen av skolerelatert stress og stressmestring etter deltakelse i BIL. Med utgangspunkt i denne studien kan det synes som BILs komponenter berører noen viktige stressorer blant elever i videregående skole. Noe som videre kan tyde på at noen av forskningsspørsmålene som er reist i denne oppgaven, har blitt besvart gjennom resultatene fra studien. Dette vil videre i neste og siste kapittel sammenfattes nærmere i oppgavens konklusjon, sammen med en metodisk refleksjon og innspill for fremtidig praksis.

8.0 Avslutning

I dette siste kapitlet vil det forsøkes å trekke en konklusjon, og videre vurderes hvorvidt resultatene svarer på problemstillingen og spørsmålene som er reist. Det vil gis en kort metodisk refleksjon, og til slutt innspill for fremtidig praksis.

8.1 Konklusjon

Problemstillingen i masteroppgaven omhandlet å undersøke videregående elevers opplevelse og mestring av stress, og videre undersøke hvorvidt et mestringstiltak med mål om å redusere skolerelatert stress kunne bidra positivt, på den måten at elevene opplevde en endring i stress og stressmestring etter deltakelse i mestringstiltaket BIL. I tilnærmingen til dette ble det ansett nødvendig å danne et sammenligningsgrunnlag, og det var dermed ønskelig å undersøke videregående elevers opplevelse og mestring av skolerelatert stress før deltakelsen i BIL. Det ble med utgangspunkt i relevant litteratur og pensum, valgt et teoretisk rammeverk hovedsakelig basert på stressteori av Lazarus (1999) og Cassidy (1999). Bakgrunnen og aktualiseringen av masteroppgaven tok hovedsakelig utgangspunkt i informasjon om barn og unges psykiske helse fra et samfunnsmessig hold. Videre ble det benyttet en kvalitativ tilnærming med fokusgruppeintervju for innsamling av data. Gjennom analysen av data fremkom det indikasjoner om en positiv endring i opplevd skolerelatert stress og stressmestring etter deltakelsen i BIL, samt informasjon om hva informantene opplevde som stressende (stressorer).

I BIL blir mestring av skolehverdagen og bedring av psykisk helse bundet sammen, og det anvendes et tiltak med fokus på mestring og psykisk helse inn i en skolekontekst. Gjennom tiltaket presenteres deltakerne for strategier rettet mot skolearbeidet i form av blant annet strukturering og planlegging, samtidig som de blir oppfordret til å benytte seg av mentale strategier, eksempelvis mindfulness, for å mestre blant annet stress. Med et grunnlag i denne kombinasjonen av mestring kan BIL argumenteres for å være et nytt bidrag innen tiltak i skolen, og denne studien kan ha bidratt til å synliggjøre en positiv endring i skolerelatert stress og stressmestring etter deltakelsen i mestringstiltaket. Dermed kan funn i denne studien synes å bibringe kunnskap på området 'skolerelatert stress og stressmestring', og nyttig kunnskap for utviklingen av innsatser i skolen for å øke mestring og dempe stress.

8.2 Metodiske refleksjoner

Formålet i masteroppgaven var å undersøke og øke kunnskap knyttet til problemstillingen. Målet var å undersøke videregående elevers opplevelse og mestring av stress, og hvorvidt mestringstiltaket i BIL med et mål om å redusere skolerelatert stress, kunne bidra positivt slik at elevene opplevde en endring i stress og stressmestring etter deltakelsen. For å kunne besvare dette ble det argumentert for et nødvendig sammenligningsgrunnlag, og deltakerne ble i tråd med dette presentert for spørsmål i fokusgruppeintervjuene hvor de måtte reflektere over stress og stressmestring i VG1, før deltakelsen i BIL.

Utvalget til fokusgruppeintervjuene ble trukket ved hjelp av et strategisk utvalg basert på kvantitative data fra BIL. På denne måten ble det sikret at informantene i utvalget hadde relevant erfaring knyttet til stress. Dette ble gjort ettersom formålet med BIL var å redusere skolerelatert stress gjennom et mestringstiltak, og det var dermed nødvendig med informanter som opplevde stress som deltakere i fokusgruppeintervjuene. Det var i gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuene en total på tjuefire informanter fordelt på tre fokusgrupper, noe som i en masteroppgave med kvalitativ metode, kan anses for å være et relativt stort utvalg og dermed påvirke studiens overførbarhet positivt. Samtidig tas det høyde for at studiens empiriske funn i hovedsak omhandler informantene selv, og kan dermed ikke generaliseres og overføres til andre elever i videregående skole. Likevel kan det antas at flere elever vil kunne kjenne seg igjen i de ulike meningene og funn som fremkommer, ettersom meningsutvekslinger fra fokusgruppeintervju er basert på meninger uttrykt i et fellesskap.

Som nevnt tidligere var de deltakende skolene valgt på bakgrunn av nettverk og relativt høye inntakskrav, og klassene som deltok i BIL var videre valgt av skolene. Dette kan innebære at elevgruppen som deltok i BIL også besto av elever som ikke skåret høyt på stress. Med dette kan det reflekteres rundt deres opplevelse av deltakelsen, og i hvilken grad de opplevde effekt av BIL. Likevel kan det argumenteres for at det er forsvarlig å ha innsatser med mestringsfokus mot elevgrupper, da en har mulighet for å nå og hjelpe de som strever med blant annet stress. Samtidig kan det være et positivt supplement til alle elever. Et alternativ kunne vært og selektert de elevene som skåret høyt på stress, og gjennomført innsatser som kun inkluderte dem. Samtidig kan en slik praksis føre til potensielle negative opplevelser i form av stigma og fordommer (Tharaldsen et al., 2016), og bør dermed vurderes med varsomhet.

Ettersom masterstudien blant annet ønsket å belyse en potensiell endring i stress og stressmestring, kan intervju som metode skape begrensninger når det gjelder å vurdere effekter av endringer. I hensikt av å belyse en potensiell endring ble det som nevnt benyttet et sammenligningsgrunnlag, ved å inkludere spørsmål i intervjuguiden hvor informantene ble bedt om å tenke tilbake på tidligere opplevelse av skolerelatert stress og stressmestring. Det kan tenkes at informantene opplevde dette som utfordrende, eller vanskelig å huske tilbake til. Dette kan utgjøre en svakhet i studien. Samtidig kan gruppesamspillet i fokusgruppen ha bidratt til en støtte for informantene, og på den måten frembrakt refleksjoner som kanskje ikke ville vært tilgjengelige ellers.

I gjennomføringen av de tre fokusgruppeintervjuene, fremkom det at tiden som var satt av til intervjuet i den ene fokusgruppen kolliderte med informantenes studietid. I de to andre gruppene var intervjuene lagt til et tidsrom hvor informantene vanligvis hadde normal undervisningstid. Det var svært merkbart at flere av informantene i gruppen som opprinnelig hadde studietid, var misfornøyd med tidspunktet for gjennomføringen av intervjuet. Dette er noe som kan ha påvirket data. Samtidig kan det være vesentlig å trekke frem at antall informanter som møtte til intervju var det samme på alle de tre skolene, og at informantene var opplyst om prinsippet om frivillig deltakelse.

I analysen av data var det et gjennomgående fokus å være bevisst de valg som ble tatt knyttet til blant annet koding, kategorisering og benyttelse av sitater. Dette for å unngå subjektivitet, og på den måten presentere funn som i størst mulig grad var representative for informantenes grupperefleksjoner. For å sikre dette ble det i tillegg benyttet en informantdialog i etterkant av analysen, som videre kunne indikere at informantene gjenkjente det presenterte materiale da ingen ga tilbakemelding. Dette er noe som kan styrke bekræftbarheten i studien.

Som tidligere nevnt har det blitt identifisert masterstudier omhandlende stress, skolerelatert stress og mestringsstrategier for elever i videregående skole og grunnskole. Resultatene i disse studiene kunne indikere å sammenfalle med resultatene i denne studien hva omhandler stress og stressmestring i VG1. I tillegg kunne det synes at informantenes opplevde stressorer hadde likhetstrekk til resultater fra tidligere nevnte undersøkelser og rapporter (NOU, 2014:7; Bakken, 2016; Folkehelse rapporten, 2014). Dette er noe som kan øke troverdigheten i denne studien og i de nevnte masterstudiene (Liahagen, 2011; Wang, 2014). Samtidig var ikke målet i denne studien å kun avdekke årsaker til stress, men undersøke potensiell endring i opplevelsen av stress og stressmestring etter deltakelse i BIL. Som nevnt er det ikke funnet

andre studier som forsøker å evaluere et skolebasert stressmestringstiltak som retter seg inn mot en skolekontekst. Likevel finnes det flere liknende tiltak med mål om å blant annet redusere og forebygge symptomer på psykiske lidelser og plager, og som gjennom studier har vist seg å ha positiv virkning og en nedgang i opplyste plager. Et eksempel på et slikt tiltak er 'Depresjonsmestring for ungdom' (DU) (Læringsmiljøsentret, 2017, 10.06). Dette kan bidra til å styrke troverdigheten i studien, da BIL synes å ha noen fellesnevnerne til slike tiltak. Samtidig bør det tas høyde for at BIL er et unikt mestringstiltak, ettersom det også retter seg inn mot en skolekontekst og bør dermed ikke sammenlignes direkte.

8.3 Videre forskning

De tidligere nevnte masterstudiene (Liahagen, 2011; Wang, 2014) konkluderte begge med behovet for videre forskning i hensikt av å øke elevenes kunnskap om stress og stressmestring. Det fremkom også anbefalinger om at stress burde være et fokusområde i arbeidet med å forbedre den videregående opplæringen, og at skolens opplæringstilbud burde inkludere stressmestring. BIL kan argumenteres for å være en tilnærming til disse anbefalingene, da det gjennom mestringstiltaket blant annet formidles informasjon om stress og stressmestring, samt at forskningsprosjektet har et mål om å inkluderes i skolens opplæringstilbud på sikt. Denne studien kan synes å ha tilført kunnskap på området 'skolerelatert stress og stressmestring' og nyttig kunnskap for utviklingen av innsatser i skolen for å øke mestring og dempe stress. Samtidig understrekes behovet for flere forskningsprosjekter med forskjellige forskningsdesign og utvalg, slik at kunnskapen som erverves har mulighet for å kunne oppfattes troverdig, ha styrket bekreftbarhet, og et solid grunnlag for overførbarhet.

Forslag til videre forskning knyttet til BIL kunne vært å gjennomføre mestringstiltaket på flere videregående skoler med en fordeling i flere deler av landet, og gjerne også vurdert hvorvidt ungdomsskolen skulle blitt inkludert. Ettersom funn i studien omhandlende stressorer i VG1 kunne synes å være preget av møte med et nytt skolemiljø, kunne det også vært interessant å undersøke om mestringstiltaket burde vært gjennomført på et tidligere tidspunkt, som da elevene startet på videregående skole.

Det kan også være et forslag å gjennomføre en tidsstudie over flere år, hvor deltakerne ble intervjuet om stressorer og stressmestring et år før, og et år etter mestringstiltaket. Dette kunne bidratt til et mer troverdig sammenligningsgrunnlag, da det ikke hadde vært nødvendig

for informantene å huske tilbake på opplevd stress og stressmestring, samtidig som det ville vært interessant å se hvordan de potensielle endringene i stress og stressmestring viste seg etter eksempelvis ett til to år etter deltakelsen. Ettersom BIL retter seg inn mot en skolekontekst ville det også vært spennende å inkludere andre ansatte i skolen, eksempelvis lærere og helsepersonell, og undersøkt hvorvidt de opplevde en endring i stress og stressmestring hos elevene. Interessant ville det også vært å benytte kvantitative undersøkelser med et større utvalg, og på den måten hatt mulighet for å generalisere. En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kunne også frembrakt verdifull forskning, dog denne trianguleringen kan tenkes å være for ambisiøs for en enkelt masterstudie.

Referanseliste

- Aanesen, A., Meland, E., & Torp, S. (2017). Gender differences in subjective health complaints in adolescence: The roles of self-esteem, stress from schoolwork and body dissatisfaction. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2017; 45: 389-396
- Bakken, A. (2016). Ungdata. Nasjonale resultater 2016. NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- Berg-Nielsen, T. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I: E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (Red.), *Sårbare Unge* (s. 75-85). Oslo: Gyldendal.
- Bru, E., Idsøe, C. E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 3-21). New York, NY: Guilford.
- Cassidy, T. (1999). *Stress, Cognition and Health*. London: Routledge.
- Durlak, J., R. Weissberg, A. Dymnicki, R. Taylor og K. Schellinger (2011) «The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions». I Child Development. Årgang 82, nr. 1.
- Folkehelse rapporten. (2017.18.03). "Psykisk helse hos barn og unge". Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore*, 5, 37-44.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget (279 sider).
- Heckman, J. & T. Kautz. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. Working Paper 19656. Massachusetts: National Bureau of Economic Research. H
- Hollingshead, A. B., & Redlich F. C. (1958). *Social class and mental illness*. New York: Wiley.
- Hölzel, B. K. et al. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- Hsieh, H-F. & Shannon S.E. (2005). *Qualitative Health Research*. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis". Sage Publications.
- Jones, D.E., Greenberg, M., & M. Crowley (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*. DOI:10.2105/AJPH.2015.302630
- Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A., Nymoen, H., Rønning, H. & Nagell, H. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Krueger, R. A. & Casey, M. C. (2015). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. 5. utgave. USA: Sage Publications, Inc.
- Kunnskapsløftet. (2004). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsløftet. (2004). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

- Lazarus, S. R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Great Britain: Free Association Books.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levin, H. M. (2013) «The utility and need for incorporating non-cognitive skills in large scale educational assessments». I Von Davier, M, E. Gonzales, I. Kirsch og K. Yamamoto: *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. New York: Springer.
- Liahagen, H. (2011). *Stress blant elever i videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Liahagen, H. Hedmark.
- Lumsden, D. P. (1981). Is the concept of "stress" of any use, anymore? Toronto: Toronto National Office of the Canadian Mental Health Association,
- Læringsmiljøsentret. (2017, 10.06). Depresjonsmestring for ungdom (DU) vurdert av Ungsinn. Henter fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/laeringsmiljoe-og-psykisk-helse/aktuelt-om-laeringsmiljoe-og-psykisk-helse/depresjonsmestring-for-ungdom-du-vurdert-av-ungsinn-article86242-13162.html>
- Læringsmiljøsentret. (2017, 25.05). Balanse i livet – læringsmiljø og psykisk helse i videregående skole. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/balanse-i-livet/>
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.
- Mertens, Donna M. (2005, 2 utgave). "Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, qualitative, Ans, Mixed Methods". Sage Publications.USA.
- Miles, M. B., Huberman, A. & J. Saldaña. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. 3. Utgave. SAGE Publications, Inc.
- Mykletun, A., Bjerkeset, O., Øverland, S., Prince, M., Dewey, M., & Stewart, R. (2009). Levels of anxiety and depression as predictors of mortality: the HUNT study. *The British Journal of Psychiatry*, 195(2), 118-125.
- Mjaavatn, P.E., & P. Frostad (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig factor? *Spesialpedagogikk*, 2, 48-55.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), p. 361-370.
- NOU. (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. Oslo.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention* . Routledge.
- Opplæringsloven. (2017.15.04). Kapittel 9a. Elevene sitt skolemiljø. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- RVTS. (2017. 25.05) Den tredelte hjernen. Hentet fra http://www.fasett.no/filer/den_tredelte_hjernen.pdf
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Stockholm, Stockholm.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: Lippincott.

- Skogen, J. C., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A., & Major, E. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014*.
- Skaalvik, E. & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15-Sosialstyrelsen. (2009). Folkhälsorapport. Stockholm.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Svartdal, F. & Tønnesson, Ø. (2013). "Ungdom". I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/ungdom> 01.06.17
- Tharaldsen, K. B., Stallard, P., Cuijpers, P., Bru, E., & Bjaastad, F., B. (2016). 'It's a bit taboo': a qualitative study of Norwegian adolescents' perceptions of mental healthcare services. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2016.1248692>
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Polen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. doi: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Utdanningsdirektoratet. (2017.20.04). "Hva er et godt læringsmiljø?" Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017. 25.05). "Hva er sosial kompetanse?" Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Wang, C. (2014). *Skolerelatert stress og strategier*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). C. Wang, Stavanger.
- Zimmerman, B.J., & D.H. Schunk (2001) (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & E.D. Roberts (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju med elever

Informasjon til elevene

Som deltakere på kurset avholdt i deres klasse sitter dere på viktig informasjon om nytteverdien av kurset. Denne informasjonen er viktig for oss som arbeider på Læringsmiljøsentret, særlig i forbindelse med det pågående forskningsprosjektet ”Læringsmiljø og psykisk helse”.

Kurset dere har deltatt på tar sikte på å lære dere ulike metoder for å mestre skolehverdagen bedre. Dere har lært metoder for å bedre oppmerksomheten mot det som skjer på skolen, metoder for å tilegne dere læringsstoff bedre, samt hvordan forbedre det sosiale miljøet i klasserommet.

Dette intervjuet har til hensikt å få frem deres erfaringer med kurset som gruppe. Vi er også interessert i å få frem deres mening om hvilke sider ved kurset som har vært viktige for dere, for slik å oppnå kunnskap til Læringsmiljøsentrets videre arbeid med psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Rollen til intervjuer er å holde seg litt i bakgrunnen, og heller stille flere og/eller utdypende spørsmål underveis. Spørsmålene tar utgangspunkt i en intervjuguide som er utarbeidet før intervjuet. Dersom det er i orden for dere vil samtalen bli tatt opp på bånd.

A Generelt om hvordan du har taklet skolerelatert stress

3. Tenk tilbake på fjorårets skoleår (VGI), hvordan taklet du skolerelatert press og stressende situasjoner?
4. Tenk tilbake på fjoråret (VGI), hvilke faktorer påvirket ditt nivå av skolerelatert press/stress? - Hva bidro til å øke presset/stresset? (For eksempel noe i miljøet, medelever, lærer, du selv) - Hva dempet presset/stresset? (For eksempel noe i miljøet, medelever, lærer, du selv)

B Generelt om kurset

1. Hvordan har det vært å delta på kurset? - Hva har dere eventuelt opplevd som positivt? - Hva har dere eventuelt opplevd som negativt?
2. Har det å delta på kurset påvirket læringsmiljøet i klassen deres på noen måte? - Hvis ja, hvordan?
3. Har kurset påvirket det sosiale miljøet i klassen eller på skolen på noen måte? - Hvis ja, hvordan?

C Spesifikt om deres erfaringer med kurset

4. Er det deler av kurset som har vært særlig nyttige? (Her kan intervjuer gi eksempler på ferdigheter fra kursets innhold, slik at elevene får ”frisket opp” hukommelsen for at en

eventuell endring skal fanges opp. Se gjerne kursmanualen for en mer detaljert beskrivelse.)

5. Har kurset introdusert dere for temaer som har vært vanskelige, eller som dere ikke har hatt nytte av?

6. Har dere opplevd endring av tanker og/eller handlinger som følge av kurset?

- Hvis ja, kan dere komme med noen eksempler?

- Har dere opplevd endring i deres evne til å takle press i skolesituasjonen?

- Eksempler kan være i forhold til prøver, presentasjoner, leksearbeid, osv.

- Har dere opplevd endring i deres motivasjon for skolearbeidet?

- Har dere for eksempel mer/mindre lyst til å jobbe med skolearbeid?

- Har dere opplevd endring i hvordan dere ser på skolearbeidet, for eksempel ved å oppleve mer eller mindre glede i forhold til skolearbeidet?

- Synes dere for eksempel det er mer/mindre gøy å jobbe med skolearbeidet?

- Har dere opplevd endring i deres evner til å inngå i det sosiale samspill (miljøet) når det gjelder faglig arbeid i skolen?

- Arbeider dere for eksempel mer/mindre sammen med andre i klassen, med andre elever enn de dere pleier, snakker dere mer/mindre i timen, osv?

- Har dere opplevd endring i deres evne til å inngå i det sosiale miljøet (samspill) mer generelt (ikke bare i forhold til det faglige)?

- Har dere for eksempel vært med/snakket med flere enn dere pleier, tar dere mer initiativ til å snakke med/delta i samtaler med/være med andre/flere i klassen og utenfor?

7. Hvis dere vet om noen, fortell om en (eller flere) situasjoner fra deres skolehverdag som dere opplevde at er litt annerledes etter kurset.

- Det kan for eksempel være relatert til faglig arbeid på skolen (presentasjoner, gruppearbeid), faglig arbeid hjemme (lekser, lesing til prøver, forberede presentasjoner), noe i friminuttet eller i klassen, noe med lærer, osv.

8. Har kurset hatt noen negative virkninger for dere?

D Bakgrunnsinformasjon

11. Alder

12. Kjønn

13. Utdanning

E Debrifing

Det takkes for intervjuet

Spør om noe er uklart.

Er det noe elevene ønsker å utdype?

Er det noe elevene ønsker å trekke tilbake?

Hvordan opplevde elevene intervjuet?

Vedlegg B: Samtykkeerklæring

«Læringsmiljø og psykisk helse i videregående skole» - Studie 2 (elever)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringsmiljø og psykisk helse i videregående skole.”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å utvikle og teste et tiltak som er ment å bedre læringsmiljøet i videregående skole. Tiltaket gis som et kurs og vil bestå av to deler: en del for elever og en del for lærere. Delen for elever vil inneholde opplæring i individuelle mestringsferdigheter for å takle skolehverdagen bedre. Delen for lærere inneholder temaer som omhandler hvordan lærerne kan bidra til å bedre læringsmiljøet. Prosjektet er del av et forskningsstudie ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet finansieres av senteret.

Du er invitert til å delta i denne studien fordi du er elev ved en skole som har sagt seg villig til å delta i prosjektet og som derfor vil delta på kurset som gis på skolen din. Skolen du går på er valgt fordi det er en skole med høye inntakskrav. Som elev på skolen sitter du på viktig kunnskap om hva elever i videregående skole trenger for å lære å mestre skolehverdagen bedre, og hvordan elevers læringsmiljø kan forbedres. Dette er informasjon vi ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning trenger for å utvikle tiltak som kan forbedre skolehverdagen til elever i norske videregående skoler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du sier ja til å delta i denne studien, innebærer det at vi ber deg delta på et fokusgruppeintervju etter kurset. Intervjuet vil gjøres med en gruppe av andre elever ved skolen din. Til sammen er dere 8 elever i gruppen. Det vil ta ca 45-60 minutter å gjennomføre intervjuet. Under intervjuet vil dere bli spurt om hva dere tenker og mener om kursets innhold, om dere savnet noe eller syntes noe var overflødig, og om synspunkt på gjennomføringen av kurset. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og intervjuet vil bli transkribert. Intervjuet er ett av totalt tre intervju.

Etter at intervjuet er gjennomført, vil du bli bedt om å møte i samme gruppe en gang til/svare per e- post. Dette for å bli presentert de tolkningene prosjektgruppen har gjort av det som kom frem under intervjuet. Sammen med de andre gruppedeltakerne vil du da blir forespurt om de tolkninger prosjektgruppen har gjort basert på intervjuet stemmer overens med det du opplever dere som gruppe mener.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun deltakere i prosjektgruppen ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til personopplysninger. For å være sikre på at alle data som samles inn behandles konfidensielt, vil navneliste lagres nedlåst og adskilt fra øvrige data.

Data oppbevares av-identifisert i prosjektperioden, og anonymiseres ved prosjektslutt. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Som følge av dette vil du heller ikke kunne

«Læringsmiljø og psykisk helse i videregående skole» - Studie 2 (elever)

gjenkjennes i publikasjoner på dette datamaterialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018. Ved prosjektslutt makuleres alle personopplysninger, og alle data som benyttes videre er anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du velger å ikke delta i studien eller du velger å trekke deg fra studien på et senere tidspunkt, vil dette ikke ha noen innvirkning på ditt forhold til verken lærere eller annet personell ved skolen. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kjersti Tharaldsen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)