

# **BBABAC Bacheloroppgave med forskningsmetode**

## **Stress i ungdomsskolen**

**«Generasjon prestasjon»?**



---

**Universitetet  
i Stavanger**

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

**Bachelor i barnevern**

**UIS mai 2022**

**Kandidatnummer : 5164**

**Antall ord i besvarelsen: 13154**

## FORORD

Nå har jeg kommet frem til den siste oppgaven, etter tre år på Universitet i Stavanger, (UIS). Dette er avslutningen på min bachelorgrad som barnevernspedagog.

Jeg ønsker å takke veilederen min, Ingunaya Myhre Larsen, for tiden du har brukt på meg gjennom oppgaven. Jeg er takknemlig for hjelp, råd og veiledning.

Ellers vil jeg gjerne takke alle mine kjære rundt meg, som har hatt troen på at jeg kunne klare dette, og som hele tiden har oppmuntret, støttet og heiet på meg. Dette gjelder både familie, venner og kollegaer, og jeg er dere alle evig takknemlig.

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1. <i>Bakgrunn for valg av tema .....</i>	4
1.2. <i>Presentasjon av problemstilling .....</i>	4
1.3. <i>Begrepsavklaringer.....</i>	5
1.3.1.    Stress .....	5
1.3.2.    Miljøterapeut.....	5
1.3.3.    Ungdom .....	6
1.4. <i>Formål med oppgaven.....</i>	6
<b>2.    TEORETSK REFERANSERAMME .....</b>	<b>7</b>
2.1. <i>Stress og mestring i skolen .....</i>	7
2.2. <i>Konsekvenser av stress .....</i>	8
2.2.1.    Læring og hukommelse .....	8
2.2.2.    Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner .....	9
2.3. <i>Mestringsstrategier .....</i>	10
2.3.1.    Problem eller løsningsfokuserte strategier .....	10
2.3.2.    Emosjonsfokuserte strategier .....	11
2.3.3.    Unngåelsesstrategier.....	11
2.4. <i>Miljøterapeuten i skolen.....</i>	12
2.5. <i>Tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring .....</i>	13
2.5.1.    Resiliens .....	13
2.5.2.    Sosial og emosjonell læring (SEL) .....	14
2.5.3.    Sosial og emosjonell kompetanse .....	17
2.5.4.    Betydningsfulle tiltak for å forebygge stress.....	17
<b>3.    METODE .....</b>	<b>19</b>
3.1. <i>Hva er metode? .....</i>	19
3.2. <i>Begrunnelse for valg av metode.....</i>	20
3.3. <i>Litteraturstudie som metode.....</i>	20
3.4. <i>Kildeinnhenting.....</i>	21
3.5. <i>Kildekritikk .....</i>	22
3.6. <i>Analyse.....</i>	22
3.7. <i>Studiens troverdighet .....</i>	23
<b>4.    PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>24</b>
4.1. <i>Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen .....</i>	25
4.2. <i>Generasjon prestasjon? – Ungdoms opplevelse av press og stress. ....</i>	26
4.3. <i>Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet.....</i>	27
<b>5.    DRØFTING .....</b>	<b>29</b>
5.1. <i>Ungdom og stress.....</i>	29
5.1.1.    Forskning om ungdom og stress.....	29
5.1.2.    Stress og mestring i skolen .....	30
5.2. <i>Miljøterapeutens støtte i skolen.....</i>	32
5.2.1.    Miljøterapeutens rolle og egenskaper .....	32
5.2.2.    Skolen skal være tilpasset alle .....	35
<b>6.    AVSLUTNING.....</b>	<b>38</b>

## 1. INNLEDNING

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet jeg velger som avslutning på barnevernsstudiet, kommer fra erfaring og nysgjerrighet, etter flere års arbeid innen skolesystemet. Jeg ønsker å finne ut mer om ungdom og stress, og hvordan man kan støtte ungdom som opplever stress i skolen og ellers.

Skolen utgjør en stor del av ungdoms hverdag, og skal være et sted for læring og utvikling. Det er en viktig arena for å lære samarbeid og det å omgås andre mennesker, med andre ord, sosial kompetanse.

Jeg har jobbet både i barne- og ungdomsskolen, har erfart at skolerelatert stress kan øke med alderen, og at barn og ungdom kan ha stor nytte av trygge voksne som er med på å sortere og tilrettelegge for en god hverdag. Jeg har sett viktigheten av ulike profesjoner som jobber tett sammen, for å kunne møte ungdommene på best mulig måte. «Barnets beste» må stå i fokus. Jeg har gjennom disse tre årene på Universitetet i Stavanger (UIS), blitt enda tryggere på at jeg ønsker videre jobb innen skolesystemet, og at det er innen forebygging mitt hjerte ligger nærest. Jeg tenker at vi kan gjøre en forskjell med å være der for barn og unge, og at tidlig innsats kan ha stor nytte. Jeg ønsker å relatere oppgaven min til skolen, da det ligger motivasjon i å skrive om et tema som er relevant for meg. Dette for å lære mer og kunne gjøre en enda bedre jobb i fremtiden.

### 1.2. Presentasjon av problemstilling

Viktigheten av sosiale og psykologiske aspekter ved skolens opplæringsmiljø understrekes i opplæringsloven:

*«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet» (opplæringsloven §9a-3).*

Skolen er viktig for barn og unge, og man tilbringer mye av hverdagen innenfor skolens vegger. Skolen skal være et sted for læring og utvikling, men minst like viktig er den sosiale delen, sammen med jevnaldrende. Breivik, Bru, Hancock, Idsøe, Idsøe & Solberg, (2017), påpeker at Norge er et av de landene som bruker aller mest ressurser på skolen.

Det er viktig å tilpasse utfordringer til hver enkelt elev, i tillegg til at man skal passe på at alle ivaretas og inkluderes i fellesskapet.

Samtidig med at kravene til elevene er høye, kompetansemålene har blitt klarere og fokus på utdanning er blitt enda tydeligere, fastslår Lillegjord, Børte, Ruud & Morgan, (2017), at stadig flere ungdommer opplever at skolen i økende grad er blitt en stressfaktor i deres liv.

For å belyse dette temaet skal jeg forsøke å besvare følgende spørsmål:

***«Hva sier forskning om ungdom og stress, og hvordan kan miljøterapeuten støtte ungdom som opplever stress i skolen?»***

### **1.3. Begrepsavklaringer**

#### **1.3.1. Stress**

Til daglig og for folk flest forbindes stress med det å ha det travelt, og ikke rekke alle oppgavene eller avtalene man ønsker å gjøre. I skolesammenheng, er skolens krav til prestasjoner, en stor kilde til stress for barn og unge. Bru & Roland, (2019), nevner det å grue seg til prøver og presentasjoner, det å stille store krav til seg selv og karakterpress, som det meste av stresset knytter seg til.

#### **1.3.2. Miljøterapeut**

Jeg bruker begrepet miljøterapeut gjennomgående i oppgaven, og jeg mener da dem som jobber tett på ungdommen i skolen, som ikke er lærere. Det kan være ulike utdannelser i disse stillingene. Noen er fagarbeidere, som Barne og ungdomsarbeidere, men da er ofte stillingsbenevnelsen «miljøarbeider». Miljøterapeutene er som oftest universitetsutdannet som spesialpedagoger, barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og lignende. Det kan også jobbe noen uten utdanning i skolen, og de kalles ofte assistenter.

Felles for denne yrkesgruppen, er at man prøver å se hvilken hjelp som er mest hensiktsmessig for den enkelte ungdommen, og hva behovene er. Miljøterapeuten er

opptatt av hvordan de på best mulig måte kan utøve denne hjelpen til det beste for ungdommen. (Sollensnes, 2018, s. 64).

### **1.3.3. Ungdom**

Begrepet ungdom er forståelig for de fleste, men ungdomsfasen blir ofte oppfattet som en lengre periode, gjerne hele pubertetstiden. Ungdomstiden er den perioden fra man slutter å være barn, til man er voksen.

Når begrepet ungdom anvendes i denne studien tar jeg utgangspunkt i ungdomsskolen. Jeg refererer til ungdom som er fra 12-16 år, avhengig av når de er født på året, altså 8. til 10. klasse.

### **1.4. Formål med oppgaven**

Formålet med denne oppgaven er å få enda bredere forståelse og innsikt i ungdommers opplevelse av stress i skolen. Jeg ønsker å se på hensiktsmessige tiltak, mestringsstrategier og tilretteleggelser som kan gjøres for å ivareta ungdommers behov, slik at de skal kunne håndtere stresset de opplever på en bedre måte. Jeg tenker at jo mer vi kan forebygge og legge til rette for gode opplevelser gjennom skoleløpet på forbyggingsstadiet, jo mer positiv effekt kan dette få for ungdommens opplevelse, både her og nå, men også videre. Jeg vil finne ut om miljøterapeuter med riktig kompetanse kan gjøre en forskjell for ungdom som opplever stress.

## **2. TEORETSK REFERANSERAMME**

I dette kapitlet presenterer jeg relevant teori, som kan hjelpe med å besvare problemstillingen. Jeg kommer tilbake til deler av dette teorigrunnlaget, når jeg senere skal drøfte vitenskapelige artikler. Teoriene jeg anser som relevante for denne oppgaven er stress og mestring i skolen, konsekvenser av stress, miljøterapeutens rolle i skolen og tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring.

### **2.1. Stress og mestring i skolen**

I Norge er det skoleplikt, og skolen skal stimulere til læring og utvikling. Ikke alle elever opplever dette som noe positivt, og opplever derimot læringen som krevende og lite motiverende. Selv om de føler at de prøver og prøver, klarer de likevel ikke å lære seg eller forstå lærestoffet. Bru & Roland. (2019, s. 21), påpeker at det er i slike tilfeller elevene opplever at kravene til dem er høyere enn de ressursene man har tilgjengelig, og at skolen på den måten blir en sentral kilde til det stresset ungdom føler på.

Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger har gjennomført en spørreundersøkelse blant 1379 elever som gikk første året på videregående skole. Det var 667 jenter og 712 gutter med i undersøkelsen. 745 av elevene gikk yrkesfaglig retning, mens 634 gikk studiespesialiserende retning. Både gutter og jenter forteller om mer stress som knytter seg til skolearbeid enn til andre forhold utenfor skolen. Det knytter seg mest stress til det å grue seg for prøver og prestasjoner, å stille store krav til seg selv, samt karakterpress.

Det finnes også en annen norsk studie, som støtter disse funnene. Skaalvik & Frederici (2015) fastslår at ungdom både i ungdomsskolen og i videregående skole opplever betydelig press knyttet til skolearbeidet.

Bru & Roland, (2019, s. 22), poengterer at det er mangelfull data i forhold til utviklingen av stress over tid, blant ungdom. Det finnes allikevel flere påstander som ble brukt i en «Se videre studie», som kan sammenlignes med påstandene brukt av Murberg & Bru (2004), blant elever på ungdomstrinnet. Når man ser på gjennomsnittsskårene for disse påstandene som ble brukt, tyder alt på at det har vært en økning i opplevelsen av stress blant norske skoleelever de siste 15 årene. Også her er økningen tydeligst når det

gjelder å stille krav til seg selv i forhold til presentasjoner og prøver, og det å grue seg til dette.

Det finnes også en amerikansk undersøkelse som samsvarer med de norske funnene. Den viser at andelen som opplevde stort karakterpress, økte fra 26 % i 2001 til 45 % i 2008. (Blazer, 2010).

Resultater fra «Ung-data» undersøkelsen viser at ca 45 % av norske ungdomsskoleelever ofte eller svært ofte opplever stress som er skolerelatert. (Bakken, 2017).

## **2.2. Konsekvenser av stress**

### **2.2.1. Læring og hukommelse**

Stress kan lede til psykologisk eller emosjonell aktivering. Når dette skjer vil denne aktiveringen påvirke evnen til læring og til å utføre oppgaver. (Diamond, Campbell, Park, Halonen & Zoladz, 2007; Vogel & Schwabe, 2016). Både for lav og for høy aktivering kan påvirke læreprosessen. Ved for lav aktivering, kan man oppleve kjedsomhet, og det blir vanskelig å lære nye ting. Dette kan skje både om ungdommen opplever lærestoffet for enkelt, men også dersom dem over tid opplever at de ikke mestrer læringsoppgavene. De vil da kunne kjenne på håpløshet, bli motløse, og det vil være vanskelig å lære noe, da den emosjonelle aktiveringen er så lav. (Lazarus, 1991; Samela-Aro, 2017). Når nivået av stress og aktivering øker derimot, vil det bli utfordrende å forholde seg til all informasjon som kompleks læring innebærer. Easterbrooks klassiske teori, (Easterbrook, 1959), viser at høyt stressnivå fører til at man kun klarer å forholde oss til få stimuli. Grunnen til dette er at høyt stressnivå forbindes med en opplevelse av fare eller trussel, og at oppmerksomheten derfor rettes dit for å klare å håndtere situasjonen. Høye nivåer av stress har negativ påvirkning på vår evne til å integrere ny kunnskap, med kunnskap vi har fra før. Det vi kan merke oss med dette er at kompleks læring blir vanskelig, ved høyt stressnivå. (Vogel & Schwabe, 2016).

Yerkes-Dodsons modell viser til at vi har det aller best, lærer mest og husker best ved optimalt stressnivå. Da snakker vi om litt eller moderat stress, som omtales som positivt



stress, og forbindes med en opplevelse av utfordring. Moderat stress kan fremme innsats og læring.

Ved negativ emosjonell aktivering, vil elevene best huske det dem ikke fikk til på en presentasjon eller prøve. Sammen med negative emosjoner, vil dette bidra til å redusere elevenes tro på at de kan klare skolearbeidet. (Peckham, McHugh & Otto, 2010; Watts & Weems, 2007).

Knytter vi derimot elevenes positive emosjoner til skolerelaterte oppgaver og hendelser, vil man kunne forsterke elevens læring. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). I støttende relasjoner mellom elever eller med oppmuntrende ord fra den voksne, oppstår positive, læringsfremmende emosjoner. Det samme vil kunne skje når elevene får støtte og hjelp til å oppleve lærestoffet interessant og meningsfylt. (Bru & Roland, 2019).

### **2.2.2. Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner**

Lazarus teori (1991), viser at stress er nært knyttet til følelser. Denne teorien forteller at stress er et resultat av tolknings eller vurderingsprosesser. Det handler blant annet om i hvilken grad en stressor truer noe som er viktig for ungdommen, og om det finnes ressurser tilgjengelig til å håndtere situasjonen. I tillegg handler det om hva som kan gjøres for å håndtere den. Med andre ord gjelder det valg av mestringsstrategier for å oppnå en mer ønsket tilstand. Lazarus (1991) påpeker at ulike emosjoner knyttes til de ulike vurderingene ungdommen har av hvilke mestringsstrategier det er hensiktsmessig å møte en stressor med. (Bru & Roland, 2019, s. 25). Det blir ofte som man «tar det», sier noen, og et eksempel på dette er dersom en elev gruer seg fryktelig for noe, for eksempel en presentasjon. Dette vil kunne utløse engstelse hos eleven. For at dette skal skje, må det finnes et visst håp om at det skal gå bra, selv om usikkerheten er stor. Varer de pessimistiske vurderinger av muligheter for mestring over tid, kan dette føre til psykiske helseplager. Dersom ungdommer føler på usikkerhet eller motløshet knyttet til om man kan klare å oppnå gode resultater på skolen, kan dette føre med seg slike plager. Stadig flere ungdommer opplever dette nå i dag, i forhold til tidligere, ifølge forskning. (Sletten & Bakken, 2016).

Stress relatert til skole viser seg å være en forklaring på at psykiske helseplager blant ungdom har økt sterkt de siste 15 årene, og da særlig blant jenter. (Eriksen, Sletten, og von Soest, 2017; Skogen, Kjeldsen, Knudsen, Myklestad mfl., 2015). Føler ungdommen på motløshet over tid ved å ikke klare skolearbeid, kan dette resultere i redusert innsats og at skolen ikke betyr noe. (Rosenberg, 1968; Salmela-Aro, 2017). For ungdommen vil dette kunne virke som en unngåelsesatferd som kan dempe det emosjonelle ubehaget for en kort periode, men på sikt kan dette føre til at ungdommen faller ut av skolen. (Bask og Salmela-Aro, 2013; Walburg, 2014.) Stress vil også kunne lede til kroppslige eller psyko-fysiologiske reaksjoner. Dette kan være hodepine, vonde muskler eller vondt i magen. Det kan også føre til nedsatt immunforsvar, og øke risikoen for infeksjoner i luftveiene, for eksempel forkjølelse. (Murberg & Bru, 2004). Dette støttes også i studien til Cohen, Tyrell & Smith fra 1991. Det kan med andre ord bli en «ond sirkel» som blir vanskelig å snu. Det ene drar med seg det andre, som man sier, og det blir mye fravær fra skolen. Flere ungdommer sier at fraværet deres skyldes redsel eller bekymring for hva som kan skje på skolen, og vi kan forstå det slik at en del skolefravær er nært knyttet til emosjonelle og kroppslige reaksjoner på stress. (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015.)

### **2.3. Mestringsstrategier**

Mestringsstrategier handler om det man gjør for å håndtere situasjoner vi opplever stressende. Bru & Roland, (2019 s. 27.), mener det inkluderer alle tanke og atferdsmessige strategier vi bruker for å klare å håndtere disse stressende situasjonene. Carver, Scheier & Weintraub, (1989), deler mestringsstrategier inn i tre hovedkategorier som er: 1) Problem eller løsningsfokuserte strategier, 2) Emosjonsfokuserte strategier og 3) Unngåelsesstrategier.

#### **2.3.1. Problem eller løsningsfokuserte strategier**

Slike strategier innebærer det å aktivt nærme seg det som føles belastende, samtidig som man ber om hjelp fra andre. Et eksempel er om ungdommen gruer seg for en presentasjon, men forbereder seg likevel, eller søker hjelp fra en voksen eller en medelev for å forstå lærestoffet. Problem eller løsningsstrategiene regnes som de beste strategiene, dersom det er mulig å løse problemet eller fjerne kilden til stress. Disse strategiene forbindes med håp. Det vil føre med seg en opplevelse av både stolthet og

glede, dersom man klarer å ta bort kilden til stress. For å oppnå gode resultater på skolen og oppleve å lære mest mulig, er det disse strategiene som er de beste. (Seiffge-Krenke, Aunola og Nurmi, 2009).

### **2.3.2. Emosjonsfokuserte strategier**

Ønsker man å endre følelser knyttet til en spesiell hendelse eller situasjon i en mer positiv retning, kan det være hensiktsmessig å bruke emosjonsfokuserte strategier. Dette innebærer at man prater med noen som kan trøste, eller som kan hjelpe til med å se mer positivt eller konstruktivt på det som har skjedd. I skolesammenheng kan eksempel på dette være å få hjelp til å bearbeide, når ting ikke går slik man ønsker faglig, eller om det er vanskelig i relasjonen med medelever. Emosjonsstrategier vil være mest hensiktsmessig dersom det ikke er mulig å ta bort kilden til stress, for eksempel ved dødsfall eller kronisk sykdom. Men det kan også være til hjelp for å samle nok krefter til å gjennomføre problem eller løsningsstrategier på en god måte. Fysisk aktivitet, adspredelser for å tenke på andre ting, avspenningsøvelser og meditasjon er eksempler på emosjonsfokuserte strategier, for å klare å regulere følelsene. (Tharaldsen, Bru og Wilhelmsen, 2011).

### **2.3.3. Unngåelsesstrategier**

Unngåelsesstrategier brukes for å unngå reelle farer. Vet man at det er et stup ned den ene løypa, så velger man løypa ved siden, som er trygg. Det er jo fornuftig. I skolen vil ungdommen trekke seg unna konflikter om de kan, eller unngå situasjoner som fører dem i et dårlig lys. Dette er naturlig. Det som imidlertid gjør det vanskelig er om unngåelsesstrategien brukes slik at stress vedvarer, eller at situasjonen forverrer seg. Et eksempel på dette er om man utsetter skolearbeid, eller skulker en prøve, fordi det føles krevende der og da. Ungdommen vil gjerne kjenne på negative følelser i øyeblikket, men det er enda verre for fremtiden, da man ikke får bygget ressurser til å møte fremtidige utfordringer knyttet til læring. Man vil henge igjen i skolearbeidet, føle at man er på etterskudd, og læringen lider. Det samme gjelder muntlige fremføringer, som flere elever gruer seg for. Noen ungdommer ønsker å unngå dette, og det kan være fristende som voksen å gi etter for dette og la dem slippe. Ulempen med dette er at man da ikke har mulighet til å skaffe seg positive erfaringer rundt dette, slik at man kan lære seg å

håndtere slike situasjoner, og kanskje gruer seg litt mindre en annen gang. (Bru & Roland, 2019).

#### **2.4. Miljøterapeuten i skolen**

Miljøterapeuter er ikke lovpålagt i skolen, men flere og flere skoler ser behovet for å ha flere yrkesgrupper, som igjen gir et mer helhetlig syn på elevene. Miljøterapeuten har med sin kompetanse forutsetninger til å styrke det psykososiale miljøet ved skolen. Dette vil bidra til å dekke ungdommens mangfoldige behov, i en skole som skal være for alle. Gjennom oppsøkende arbeid og tilgjengelighet som ikke kan sammenlignes med en lærerstilling, kan miljøterapeuten nå inn til elever på en helt unik måte. Dette kan bidra til en nærere og tettere relasjon, og ungdommen vil kunne føle seg sett og ivaretatt. (Paulsen, Aune, Melting, Stormyr & Berg, 2017). Dette er også referert i Opplæringsloven §9 A-2. Her står det om et godt skolemiljø, hvor alle har rett til å gå på en skole hvor helse, trivsel og læring skal fremmes. (Opplæringsloven, §9 A-2).

Miljøterapeutisk arbeid handler om å fremme mestring, læring og personlig ansvar, både på individ og gruppenivå. (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Miljøterapeuten i skolen skal arbeide systematisk, og tilrettelegge for å fremme mestring. De viktigste kjerneelementene innen sosialfaglig kompetanse i skolen er observasjonskompetanse, relasjonskompetanse, følelses og selvregulering, barn og ungdoms utvikling og utfordringer og støttende samtaler. (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Det viktigste innen sosialt arbeid er å jobbe i, med og gjennom relasjoner. (Levin & Ellingsen, 2016, s. 112). For å kunne arbeide gjennom relasjoner, er tillit en forutsetning. Relasjonskompetanse er helt avgjørende for å kunne danne en god relasjon, og drive med endringsarbeid. (Levin & Ellingsen, 2016). Relasjonsbygging handler om å se elevene og skape tillit og trygghet til dem. Det handler også om å vekke positive følelser og ressurser hos elevene, og vise empati samtidig som man er en tydelig voksen. (Fallmyr, 2020).

Arbeidsoppgavene til en miljøterapeut i skolen er mange og varierte. Det er litt opp til hver skole å tilpasse og legge til rette, slik at ressursene man har til rådighet blir benyttet på best mulig måte. Det kan være samtaler på både individ og gruppenivå, klassemøter, «klassens time», jente og guttegrupper, spillgrupper, friminutts aktiviteter eller andre tilpassete aktiviteter. Miljøterapeutens hovedfokus vil være å legge til rette for et godt læringsmiljø, forebygge utrygghet, mistrivsel, mobbing, konflikthåndtering og

støtte elever generelt. (Holmøy Birkre, Lien & Flaten, 2019) Det er viktig å være tilgjengelig for ungdommene, slik at man er lett å komme i kontakt med.

## **2.5. Tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring**

Motstandsdyktighet eller motstandskraft er en dynamisk utviklingsprosess, som påvirkes av sosial støtte, og som kan styrkes gjennom sosiale kontekster. (Rutter, 2012). Skolen er en viktig sosial kontekst for ungdom, hvor de kan utvikle og fremme beskyttende sosiale og emosjonelle ferdigheter som styrker motstandsdyktighet. (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins mfl., 2003).

### **2.5.1. Resiliens**

Et annet ord for resiliens er motstandskraft, og ifølge Taraldsen og Stallard, i Bru & Roland, (2019, s. 73), handler det om måten man responderer på belastninger og motgang, på en måte slik at man fremdeles klarer å a det bra helsemessig.

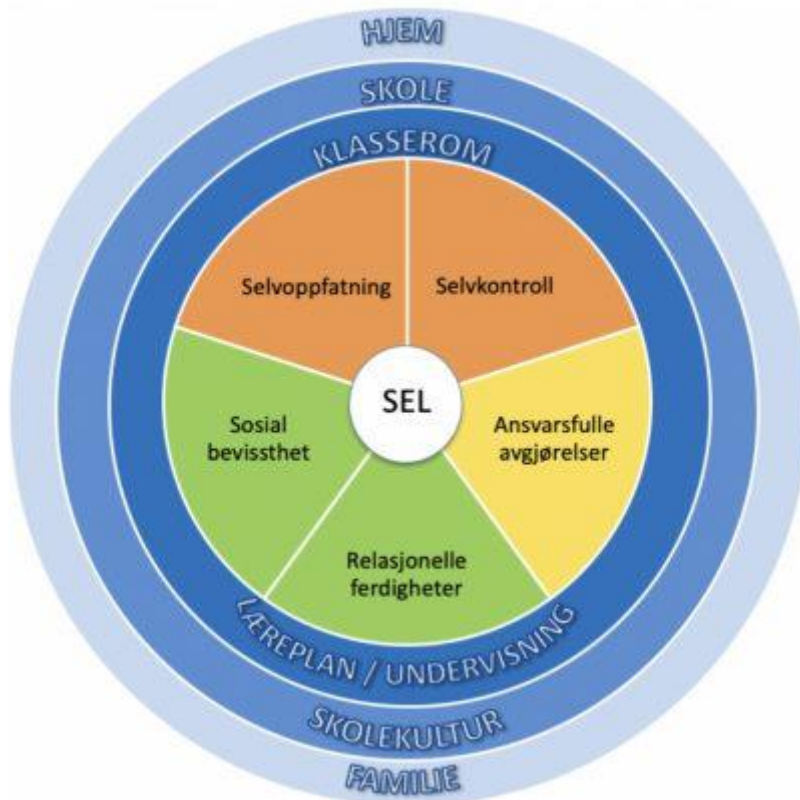
I boka «Resiliens», av Helmen Borge, (2018), brukes en definisjon på ordet Resiliens, formulert av barnepsykiater Michael Rutter. Han omtaler resiliens som:

*«Prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barnet har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik».*

Det vil variere fra situasjon til situasjon og fra barn til barn, og det finnes ikke et standardsvar her. Se for deg en skoleklasse med 30 elever, som opplever samme risikohendelse. Elevene vil reagere ulikt, selv om de utsettes for samme risiko. Resiliens vil si at man fungerer greit, tross risiko man utsettes for. (Helmen Borge, 2018, s. 21).

Det er flere individuelle mestringsferdigheter som forbindes med å kunne styrke resiliens og det inkluderer også evne til emosjonsregulering, sosial kompetanse, ferdigheter i problemløsning, en opplevelse av autonomi, formål og fremtid, i tillegg til å tro på egne ressurser. (Ager, 2013; Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser mfl., 2004; Howard, Dryden og Johnson, 1999; Werner, 2013; Zolkoski og Bullock, 2012). I tillegg til dette er bruk av sosial støtte viktig. Motstandsdyktighet vil påvirkes av sosial støtte, og kan derfor styrkes i familien og andre sosiale settinger. (Rutter, 2012).

## 2.5.2. Sosial og emosjonell læring (SEL)



Hentet fra: <https://www.determinvalg.no/nyheter/ny-forskning-bekrefter-at-mitt-valg-virker>

For skolen er det hensiktsmessig å utvikle og forberede generelle emosjonelle, kognitive og atferdsmessige ferdigheter som kan hjelpe ungdommene til å mestre utfordringer og belastninger som oppstår. Dette kalles sosial og emosjonell læring, SEL, og som vi ser utfra modellen over, er målet å utvikle fem kompetanseområder som henger sammen, og som har sammenheng med motstandskraft og mestringssevne.

### Selvbevissthet / Selvoppfatning

Dette kompetanseområdet handler om ungdommens evne til å identifisere egne tanker og følelser, og vite noe om hvordan følelser og tanker påvirker atferden. Dette kalles ifølge Tharaldsen & Stallard, (i Bru og Roland, 2019, s. 76), for emosjonell og kognitiv bevissthet. Emosjonell bevissthet utvikler evnen til å gjenkjenne forskjellig emosjonelle tilstander. For å kunne identifisere og skille disse emosjonelle tilstandene, er det en

forutsetning å være oppmerksom, og kunne gjenkjenne ansiktsuttrykk, kroppslige fornemmelser og atferd. Den emosjonelle bevisstheten blir enda tydeligere når ungdommen forstår at ulike situasjoner og hendelser utløser ulike emosjoner. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 76). Kognitiv bevissthet er å forstå hvordan egne tanker påvirker følelser og tanker. Ungdommen får lære at positive hjelpetanker bidrar til positive følelser, som motiverer og styrker oss, mens negative tanker gir negative følelser som er demotiverende og reduserer motstandskraften vår. Når ungdommen skjønner dette, blir det enklere å forstå hvorfor noen oppfører seg som de gjør.

Selvbevissthet handler om å kunne gjenkjenne personlige styrker, begrensinger og verdier. Dette vil hjelpe ungdommen til å forstå hvordan personlig styrker kan hjelpe med å nå målene sine, og samtidig være bevisst egne begrensinger og da kunne be om støtte fra andre. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 77).

### **Selvregulering / Selvkontroll**

Selvregulering er evnen til å regulere tanker, følelser, atferd, kontrollere impulser, mestre stress og kunne motivere og organisere seg for å nå egne mål. For å kunne håndtere emosjoner, må ungdommen lære seg strategier for å regulere sterke negative følelser, som sinne, angst og lignende. Eksempler på teknikker som kan brukes er pusteøvelser, avslapningsøvelser, øvelser i oppmerksomt nærvær (mindfulness), for å nevne noen. (Stallard, 2019a). Øvelsene bidrar til selvkontroll, og lærer ungdommen å kunne håndtere ulike emosjoner som oppstår i forskjellige situasjoner. For å lære seg disse strategiene, kan man både bruke lek, øvelser og ulike metaforer. Det å ha kognitiv kontroll, handler om å utvikle nyttige måter tenke på, som bidrar til mer positive følelser som fremmer mestringsatferd. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 77).

### **Sosial bevissthet / Ansvarsfulle avgjørelser**

Sosial bevissthet handler om å anerkjenne og kunne ta andres perspektiv, i tillegg til å kunne verdsette og respektere ulikheter og mangfold. Det er viktig for ungdommen å utvikle denne selvbevisstheten, for å kunne gjenkjenne følelser, kognitive prosesser og

personlige egenskaper hos andre. Når ungdommene lærer seg å anerkjenne andres tanker og følelser, hjelper det dem til å forstå andres oppførsel, slik at det blir lettere å regulere egen atferd og respons. For å klare dette, må ungdommen ta ansvar for egne avgjørelser, vise respekt og etisk forsvarlig oppførsel. Ungdommen skal også lære å behandle andre ærlig og rettferdig, holde det man lover og anerkjenne andre i samarbeid. Sosial bevissthet handler om å ta et samfunnsansvar, og handle i tråd med lover og regler. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 78).

### **Relasjonsferdigheter**

Relasjonsferdigheter handler om å kunne kommunisere tydelig og effektivt, og kunne utvikle å ta vare på gode og støttende relasjoner. Det handler også om å kunne lytte til andre, samarbeide, motstå sosialt press, kunne håndtere konflikter på en grei måte og kunne både tilby og søke hjelp ved behov. For å kunne stå støtt i relasjoner, er det en forutsetning å kunne kommunisere bra, og da er aktiv lytting et godt redskap. Det å kunne samarbeide på skolen, ved for eksempel gruppearbeid, er viktig for ungdommene for å kunne inngå kompromiss, slik at man kan hevde egne meninger og motivere og støtte klassekamerater. Mange ungdommer har gode forhandlingsferdigheter. For at det skal føles bra for begge parter, er det viktig med forståelse og respekt for andres perspektiv. Selvhevdelse er en annen viktig ferdighet, og da er det viktig at ungdommen kjenner forskjellen mellom tydelig selvhevdende atferd som er rolig og presis, og aggressiv atferd, som emosjonell utagering. Skal ungdommen våge å be om hjelp, er det en fordel å være klar over egne begrensinger, og når de har behov for hjelp. I tillegg må de vite hvem de kan be om hjelp, som sosial støtte, og ha troen på at det å be om hjelp ikke er et svakhetstegn. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 79).

### **Ansvarlig beslutningstaking**

Problemløsning handler om å ta effektive, trygge, moralske og etisk forsvarlige beslutninger. Ved å øve seg innen dette kompetanseområde blir ungdommene mer rustet til å oppdage problemene som oppstår, vurdere og evaluere forskjellige løsninger, i tillegg til å vite hvilke konsekvenser hvert løsningsalternativ vil ha for seg selv og andre. Det er viktig for ungdommene å reflektere over utfallet, for å best mulig kunne ta



gode beslutninger ved en senere anledning. Stallard, (2002). bruker et trafikklys som metafor, for å vise de ulike stadiene i problemløsning. Det røde lyset indikerer at ungdommen skal «stoppe» opp, ikke handle på impuls eller ta forhastede beslutninger. Det gule lyset skal minne på betydningen av å «planlegge». Ungdommen skal tenke ut ulike løsninger og vurdere konsekvensene av dem. Det grønne lyset skal minne ungdommen om å ta beslutninger de tenker er det beste alternativet. I ettertid er det viktig med refleksjon. Da vil man merke om planen var god, og vite noe om tilsvarende utfordringer i fremtiden. (Tharaldsen & Stallard, i Bru og Roland, 2019, s. 80).

### **2.5.3. Sosial og emosjonell kompetanse**

Bru & Roland, (2019). mener at sosial og emosjonell kompetanse er en viktig ferdighet for å kunne forebygge stress. Man tenker blant annet at dem som har god kompetanse på dette, har lettere for å søke sosial støtte, som er viktig for å kunne håndtere stress. Elever med god sosial kompetanse, har lettere for å søke støtte både hos andre medelever eller lærere de har en god relasjon til. Sosial og emosjonell kompetanse handler om å kunne se årsaker til problemer som oppstår, skjønne hvordan man kan klare å løse disse og tenke over om de brukte mestringsstrategiene var nyttige for akkurat deg. (Bru & Roland, 2019 s. 34).

### **2.5.4. Betydningsfulle tiltak for å forebygge stress.**

Forhold i miljøet som kan påvirke stress hos ungdommer kan være hva som blir mest verdsatt i elevgruppen, for eksempel nysgjerrighet, lærelyst og innsats, i forhold til prestasjoner. Dessuten har tilgangen på faglig og emosjonell støtte mye å si og graden av forutsigbarhet. Forhold hos eleven selv, som påvirker opplevelsen av stress er deres eget mål og forventninger til resultater på skolen, sosial og emosjonell kompetanse som gjør det mulig å forebygge og håndtere stress, og det at eleven har tillit til mestringsressursene de har tilgjengelig. (Bru & Roland, 2019, s. 41).

For å kunne støtte ungdommene som opplever stress, trenger vi noen tiltak. Legge til rette for deres behov for sosial tilhørighet, det å oppleve seg som kompetent og kunne ta selvstendige valg, er viktig. Vi må hjelpe elevene å sette seg mål de kan klare å oppnå, og få en jevn fordeling mellom skolearbeid og andre aktiviteter som også er viktige for dem. Stimulering av sosial og emosjonell kompetanse hjelper til med å utvikle

mestringsressurser. Elevene trenger å tilegne seg et lærende tankesett, hvor fokuset er å utvikle evner og ferdigheter gjennom vedvarende innsats fra eleven selv. De voksne har ansvaret for å skape en kultur der læreprosesser og lærelyst prioriteres like høyt som selve læringsresultatene. Det er også viktig at læringsmiljøet er preget av forutsigbarhet, både når det gjelder faglige krav og ikke minst det sosiale samspillet mellom elevene. Lærere og elever må jobbe systematisk for å utvikle et læringsmiljø der det støttes opp under læringen, mens man i tillegg lærer å håndtere og takle stressende situasjoner. (Bru & Roland, 2019, s. 41).

### 3. METODE

#### 3.1. Hva er metode?

Metode er vårt redskap for å undersøke det vi ønsker å forske på, og sier oss noe om hvordan man bør arbeide for å skaffe mer kunnskap. (Dalland, 2020, s. 53). Thidemann, (2015, s. 76), sier med andre ord at det er den vitenskapelige metoden eller fremgangsmåten man benytter seg av, for å samle inn, analysere og tolke data. Dalland, (2020, s. 53), påpeker at grunnen til å velge en metode fremfor en annen er fordi man mener den passer best til å belyse vår valgte problemstilling. Metoden hjelper oss å samle inn nok og riktig data til undersøkelsen, slik at den kan belyse problemstillingen på en faglig god måte. (Dalland, 2020, s. 111). Problemstillinger som velges, eller spørsmål som stilles, kan forskes på med ulike metoder. Man må gjøre et valg. Metodevalget skal begrunnes, man redegjør for valg man tar underveis og beskriver prosessen mot målet. Å finne svar på det man forsker på, er ifølge Skilbrei (2019, s. 13), målet med et forskningsprosjekt. Det finnes ulike metoder man kan bruke for å finne kunnskap om temaet, men det vanligste er å dele inn i to hovedkategorier: Kvantitativ og Kvalitativ metode. Noen velger en kombinasjon. Det finnes sterke og svake sider ved de ulike metodene, og det er viktig å velge den metoden som er best egnet til å svare på problemstillingen.

Ved kvantitativ metode får man data i form av målbare enheter som tall og prosenter. Denne metoden brukes dersom vi vil finne ut prosenten eller gjennomsnittet av noe. Et eksempel på dette er om man skal se på levekårsindikatorer i ulike folkegrupper. (Dalland, 2020, s. 54).

Kvalitative metoder brukes for å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes. Denne metoden vil være god å bruke dersom man for eksempel ønsker å finne informasjon som det finnes lite forskning på. Man kan bruke ulike typer intervju, observasjon eller dokumentundersøkelse. Skal man forske på mennesker, enten som samfunnsgruppe eller individuelt, fungerer kvalitativ metode godt. (Dalland, 2020, s. 54). Både kvantitative og kvalitative metoder bidrar på sin måte til en bedre forståelse for det samfunnet vi er en del av, og hvordan vi som individer, grupper eller institusjoner handler og samhandler. (Dalland, 2020, s. 54).

### 3.2. Begrunnelse for valg av metode

Valg av metode gjøres på bakgrunn av hva man tenker egner seg best, i forhold til problemstillingen. Jeg la til grunn hva som var den mest realistiske fremgangsmåten, både tidsmessig og praktisk gjennomførbart. I et samfunn som var preget av pandemi, ønsket jeg kun å være avhengig av meg selv, med tanke på sykdom og karantene. Derfor ble metoden intervju, som jeg først hadde sett for meg, skrinlagt. I metoden intervju, er man avhengig av informanter, for å kunne innhente nødvendig data. Denne sjansen ønsket jeg ikke å ta under en pandemi.

Jeg har valgt å bruke litteraturstudie som min forskningsmetode, da jeg tenker at problemstillingen vanskelig kan besvares kun med tall eller andre målbare enheter. Jeg vet at det allerede finnes forskning og litteratur som kan belyse problemstillingen min. Litteratur er den kunnskapen oppgaven tar utgangspunkt i, og som problemstillingen min skal drøftes i forhold til. (Dalland, 2020).

### 3.3. Litteraturstudie som metode

Thidemann, (2015, s. 79). påpeker at systematisering handler om å samle inn litteratur, gå gjennom den med kritisk blikk og til slutt sammenfatte det. Litteraturstudie handler om å finne relevant litteratur gjennom omfattende søk på søkebasen som for eksempel Oria, og deretter tolke litteraturen. Skilbrei (2019, s. 74), omtaler litteraturstudie som forskning hvor man anvender allerede foreliggende forskningslitteratur. Man skal identifisere hva som er relevant, presentere funnene og diskutere og drøfte den foreliggende litteraturen man velger. Litteraturen som allerede finnes, som er undersøkt og skrevet fra virkeligheten, skal brukes. En fordel med litteraturstudie er at man kan finne masse nyttig og relevant litteratur og data, for å øke kunnskapen innenfor temaet man velger. Man vil kunne finne data av høy kvalitet. Det er også en fordel at man gjennom hele prosessen kan gå tilbake til kildene man bruker, samtidig som man kan finne mer relevant litteratur om nødvendig. (Skilbrei, 2019). Det er ikke kun fordeler med litteratursøk som metode. En utfordring kan være at man lar seg påvirke av kritikk og det man leser. Informasjon man leser kan feiltolkes, da vår intensjon kanskje er en annen enn det den er skrevet for. (Smith, 2008, s. 21). Det kan være en utfordring dersom forskningsartiklene er litt gamle, da det kan ha blitt brukt eldre forskning eller litteratur. Det er viktig å holde seg oppdatert, og sjekke alderen på informasjonen man

bruker videre. Det vil være en ulempe for noen å velge litteraturstudie dersom det finnes begrenset med forskning og litteratur som er relevant for temaet man har valgt. Dette er ikke tilfelle for meg heldigvis.

Målet med min oppgave er å gi en oversikt over litteratur som omhandler mitt tema, og her fantes mye nyttig.

### **3.4. Kildeinnhenting**

Ved litteraturstudie skal kunnskapen innhentes gjennom relevant litteratur. Når vi planlegger søkene som skal gjøres i databaser og andre relevante kilder til et spesifikt emne, kaller Malterud (2017, s. 47) dette for et systematisk litteratursøk. Under søkeprosessen bruker man faglige søkeord og synonymer, for å utforske bredere. Hensikten med dette er å finne så mye relevant litteratur som mulig, innen det feltet man ønsker, der søkene er dokumenterte og etterprøvbare. Da jeg skulle finne vitenskapelige artikler til oppgaven min, brukte jeg søketjenesten «Oria», som man finner på hjemmesiden til Universitetet i Stavanger, UIS. I tillegg til dette søkte jeg på Utdanningsforskning.no og på Læringsmiljøsenteret på UIS, da jeg vet at det finnes mye bra forskning rundt temaet. Jeg søkte bredt i starten, både fordi jeg var nysgjerrig, og for å la meg inspirere. Etter hvert utførte jeg mer systematiske søk, og søkeprosessen ble gjort i tidsrommet 12.01.22 – 06.03.22.

Inklusjons og eksklusjonskriterier er med på å avgrense søket. Da jeg søkte i søkebasen «Oria» valgte jeg meg ut noen kriterier for å tilpasse dette til problemstillingen min. Dette er med på å begrense søkingen. (Dalland, 2020). Inkluderingskriterier jeg valgte for min studie var at forskningsartiklene skulle være av nyere dato. Publiseringsdatoen skulle avgrenses til de siste fem årene, fra 2017-2022. Et annet inkluderingskriterium var publikasjonstype, og her falt valget mitt på forskningsartikler. I tillegg var det viktig for meg at artiklene skulle være relevante for problemstillingen.

Ekskluderingskriteriene jeg brukte var at fagartiklene ikke skulle være av eldre publiseringsdato enn 5 år, og at de hadde lite relevans for problemstillingen. Dessuten ønsket jeg kun artikler som er fagfellevurdert.

I litteratursøkene mine har jeg tatt utgangspunkt i sentrale ord for å kunne drøfte problemstillingen. Ved å søke på «Ungdom» og «Stress», fikk jeg veldig mange treff. Jeg

brukte andre søkeord i tillegg, for å ha enda mer å starte med. Jeg søkte opp ulike faguttrykk fra temaet psykisk helse, og teoribøkene jeg hadde funnet. Dette ga meg veldig mange artikler, og selv om jeg brukte ekskluderingskriterier, ble det nødvendig å avgrense mer. Jeg gikk tilbake til de første søkeordene jeg brukte, som var «ungdom» og «stress», og fant mine tre forskningsartikler basert på dette.

### **3.5. Kildekritikk**

Dalland (2020, s. 143) nevner to sider ved kildekritikk. Den ene handler om å komme frem til den litteraturen som best kan belyse din problemstilling, ved litteratursøk. Den andre handler om litteraturens troverdighet og faglighet. Det er et krav at man både forteller hvorfor man har valgt akkurat denne litteraturen, i tillegg til hvordan utvalget er gjort. Kildens kvalitet handler om hvilken type kilde det er, dens pålitelighet og holdbarheten på artikkelen. Hovedregelen vil være at litteraturen som er kvalifisert som vitenskapelige fagfeller er de mest troverdige. Ved å være kildekritiske, finner man frem til den litteraturen som best kan belyse problemstillingen, i tillegg til å gjøre rede for litteraturen som brukes i oppgaven. (Dalland, 2020, s. 143). Kildekritikken forteller oss hvilke kriterier som gjelder for å velge ut kilder. Dessuten påpeker den at man bør være kritisk til alt av kilder som brukes i oppgaven.

### **3.6. Analyse**

Å analysere betyr, ifølge Dalland, (2020, s. 22), å undersøke noe som er satt sammen av flere ulike deler. Formålet med analyse er å finne de enkeltdeler eller egenskaper som gjør det mulig å forstå helheten bedre. Dette er en forutsetning for å kunne gjøre en selvstendig fortolkning, og på den måten bidra til forskning. Analyse brukes for å kunne forklare og forstå de fortolkede funnene man har gjort. Målet med dette er å kunne besvare problemstillingen. Analysen foregår med hjelp av en eller flere teorier, modeller eller begrep. (Skilbrei, 2019, s. 179). Gode analyser gir mange og velvalgte elementer og dokumentasjon, og den fører til en riktig og viktig fortolkning. (Dalland, 2020, s. 248). Formålet med analysen er at man skal få frem innholdet i de vitenskapelige artiklene på en saklig og god måte, finne underliggende mønster og kunne forstå ting på nye måter ved å anvende god teori. Det er viktig å velge ut strategier som er med på å forenkle de fortolkede dataene. Tekstreduksjon er et virkemiddel man kan bruke. Jeg laget meg

fargekoder for å markere og for å lettere kunne plukke ut det viktigste i datamaterialene. Når jeg gjør denne jobben, har jeg hele tiden problemstillingen i fokus. Etter dette laget jeg et sammendrag med det viktigste fra de tre vitenskapelige artiklene, slik at materialet skulle være håndterbart. (Skilbrei, 2019, s. 183). Jeg så også på likheter og ulikheter i artiklene.

### **3.7. Studiens troverdighet**

Kravene til validitet og relabilitet må være oppfylt for at metoden skal gi troverdig kunnskap. Begrepet validitet brukes om relevans og gyldighet, mens relabilitet er et annet ord for pålitelighet, og handler om at målinger må utføres riktig og at eventuelle feilkilder må nevnes. (Dalland, 2020, s. 43). Oppgavens troverdighet avhenger av at forskeren kan begrunne valget sitt for litteraturen som er valgt ut, og at leseren kan sjekke om opplysningene i litteraturen er gyldig. Dette handler om ekthet. (Dalland, 2020, s. 143). Når man skal vurdere validitet må man også vurdere overføringsverdien studien har til andre settinger. (Dalland, 2020, s. 43).

Det var viktig for meg å finne gode artikler. De vitenskapelige artiklene er alle fagfellevurderte. Fordelen med fagfellevurderte tidsskrifter er at artiklene er godkjente og vurdert av to eller flere eksperter innen temaene. Dette vil klart styrke studiens relevans. De andre kildene mine, er valgt på grunnlag av at de kan belyse problemstillingen, og inneholder tema som er relevante. Jeg fikk god hjelp på bokhandleren på UIS, samt at jeg hadde noe relevant litteratur som jeg har kjøpt tidligere, da temaet interesserer meg. Avgrensingen jeg gjorde i forhold til søkene mine, sikrer at jeg benytter relativt ny litteratur, som ikke er eldre enn 5 år. Dette er viktig, da det til stadighet skjer ny forskning og nye funn, og ny forskning er mer relevant. Jeg har forsøkt å være klar over mine egne subjektive meninger og erfaringer rundt temaet, slik at ikke mine meninger skal skinne gjennom i oppgaven.

#### 4. PRESENTASJON AV FUNN

Navn, år og tittel	Formål	Metode	Respondenter	Sentrale tema
Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018  «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen».	Finne ut mer om miljøterapeutens rolle og status i skolen.	Kvalitative intervjuer, både individ og gruppe intervjuer.	8 barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, en rektor og fire mellomledere.	Tverrfaglig samarbeid, kompetanse innen de ulike yrkesgruppene, skolemiljø og sosialt arbeid.
Bakken, Sletten & Eriksen, 2018.  «Generasjon prestasjon»? Ungdoms opplevelse av press og stress.	Undersøke hvor mange ungdommer som opplever prestasjonspress, og hvor mange som har problemer med å takle presset de står ovenfor.	Undersøkende studie, basert på Ungdata undersøkelser.  Spørreskjema	Analyseutvalget består av 159.520 respondenter, hvorav 51 prosent er jenter og 49 prosent er gutter.	Oppvekst og levekår, stress, psykisk helse, generasjon prestasjon.
Amundsen & Garmannslund, 2018.  «Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomsskolen».	Finne ut om det er mulig å finne noen skolerelaterte faktorer som kan knyttes opp til økende stress og uro blant unge i skolen?	Web-studie  Spørreskjema.	691 elever, av disse var 322 gutter og 369 jenter.	Sosial trivsel og vennskap, stress knyttet til prøver, psykisk helse, psykisk stress og uro, skolerelatert stress.



#### **4.1. Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen av Per-Åge Gjertsen, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg, publisert i tidsskrift for velferdsforskning 26.06.2018**

Sammendrag:

Artikkelen handler om rollen og statusen barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, også kalt BSV-ere, har og bør ha i skolen. Disse yrkesgruppene har et sosialpedagogisk fokus, og det finnes dokumentert behov for å supplere lærerrollen med denne yrkesgruppen. For å belyse denne problemstillingen ble det gjennomført fokusintervjuer med ansatte i skolen, både innen disse yrkesrollene, men også av ledere som har personalansvar for dem.

204 barnevernspedagoger, 242 vernepleiere og 80 sosionomer jobbet i barne- og ungdomsskolen i 2014. (Magnus, 2013, Borg mfl. 2014). Mange offentlige dokumenter fremhever betydningen av et tverrfaglig samarbeid i arbeid med barn og unge. (St.meld. nr. 47 (2008–2009), NOU 2009:22, Meld. St. nr. 13 (2011–2012)). Tverrfaglig samarbeid er også en del av profesjonsutdanningene ved høyskoler og universiteter.

Skal elever mestre skolearbeid og ha faglig fokus, er trygghet, tilhørighet, trivsel og anerkjennelse en forutsetning. BSV-ere som jobber i skolen, har forutsetninger for å styrke skolens psykososiale oppgaver. Skolen skal være et sted for absolutt alle, og denne yrkesgruppen er viktig for å kunne dekke barn og unges mangfoldige behov. Utvikling av selvoppfatning, livskompetanse, dømmekraft og sosialisering forventes at elevene lærer på skolen. Skolen skal tilby noe til alle, både dem som er faglig og sosialt sterke og dem som er i risikozonen. 20 prosent av alle barn og unge i skolen har behov for tilrettelegging og ekstrahjelp, for å mestre faglige krav, sosial kompetanse eller begge deler. (Bachmann og Haug, 2006).

Isaksson, 2016, påpeker at det på grunn av de omfattende utfordringene ungdom har, er behov for flere yrkesgrupper i skolen.

*«Det er et godt forskningsbelegg for å hevde at profesjoner som helsesøstre og barnevernspedagoger i samarbeid med lærerne kan bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Større oppmerksomhet bør rettes mot tverrprofesjonelt samarbeid.»*

(Askling mfl. 2016:211).

Svakheten ved denne studien knyttes til rekrutteringsprosessen. De rekrutterte til studien var hovedsakelig BSV-ere og ledere som var kjente for forskerne, og som tidligere hadde deltatt i andre prosjekter. Flere vernepleier og barnevernspedagoger enn sosionomer deltok, som også kan påvirke noe. Dessuten skulle studien strekke seg fra barnetrinnet til videregående, for å nå bredt, mens det var færrest fra barnetrinnet som deltok. Antallet informanter gjør at det derfor ikke kan trekkes sikre konklusjoner.

#### **4.2. Generasjon prestasjon? – Ungdoms opplevelse av press og stress, av Anders Bakken, Mira Aaboen Sletten og Ingunn Marie Eriksen, publisert i Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning 29.11.2018.**

Sammendrag:

Ungdom har gjennom media fått omtalen «Generasjon Prestasjon», og dette begrepet skal beskrive ungdom som er flinke, veltilpassete og aktive, i tillegg til at de er opptatt av å prestere og gjøre det bra på alle områder. Ved å sette denne merkelappen på dagens ungdom tegnes det et bilde av en generasjon som har ubegrensede valgmuligheter, der det forventes at man presterer og er best på mange områder samtidig. Dette kan handle om kropp og utseende, skole og utdanning, vennskap og fritidsaktiviteter eller om å få anerkjennelse via sosiale medier. Dessuten er denne generasjonen utsatt for et massivt press på så mange ulike områder, at det blir vanskelig å håndtere og stå i de kravene og forventningene de står ovenfor. Fortellingen om «Generasjon prestasjon» er fortellingen om en ungdomsgenerasjon som føler på mye stress, og som kan rapportere om psykiske helseplager.

Denne artikkelen har gjort undersøkelser av ungdommens opplevelse av prestasjonsrelatert stress på fire ulike områder. Disse områdene er skole, idrett, kropp og sosiale medier. Min oppgave fokuserer på skolerelatert stress, men det hele henger likevel sammen. I artikkelen brukes data fra «Ungdata». Dette er spørreskjemaabaserte undersøkelser for ungdom, som forskningsinstituttet NOVA og de sju regionale kompetansesentrene innen rusfeltet (KoRus) tilbyr til alle norske kommuner og fylkeskommuner. Skoleelever over hele landet svarer på undersøkelsen, og siden 2010 har den blitt gjennomført ved de fleste skolene i Norge. Spørreskjemaet består av mange

spørsmål som dekker flere sider ved ungdommens liv. Denne artikkelen tar utgangspunkt i undersøkelsene som er blitt gjennomført i 2017 og 2018.

På ungdomstrinnet omfatter materialet data fra 278 kommuner. Analyseutvalget består totalt av 159.520 respondenter, hvor 51 prosent er jenter og 49 prosent er gutter. Utvalget er nokså jevnt fordelt fra 8. trinn til Vg1. Svarprosenten i Ungdata er 85 prosent på ungdomstrinnet. En viktig målsetting med disse analysene som presenteres i artikkelen, er å få dokumentert det samlede prestasjonspresset som ungdom opplever og føler på. Dessuten ser vi på sammenhengen mellom stress og press, og om press er mer utslagsgivende på enkelte områder enn andre, med tanke på det å kunne håndtere stress.

#### **4.3. Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet, av Marie-Lisbet Amundsen og Per Einar Garmannslund, publisert i utdanningsforskning.no 01.12.2018.**

Sammendrag:

Mange ungdom sliter med psykiske vansker. Studien som presenteres i denne artikkelen ser på sammenhenger mellom noen sentrale skolerelaterte faktorer og uro og psykisk stress hos elever i ungdomsskolen. Studien er gjennomført i januar og februar 2017. Det var 691 elever som deltok, og av disse var 322 gutter og 369 jenter. Dette betyr en nokså jevn kjønnsfordeling i materiale som presenteres. Studien er rettet mot elever i ungdomstrinnet fra seks ungdomsskoler i fem kommuner i Norge. Det er en web-basert undersøkelse.

15-20 % av alle norske barn mellom 13 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, ifølge Folkehelseinstituttet, (2016). Ungdata-studien fra 2016 viser samme funn, at det er en høy andel norske ungdommer som sliter med psykiske vansker. (Bakken, 2016). Flere data viser at økningen i helseplager rammer jenter i større grad enn gutter. Soest og Wichstrøm, (2014), og tall fra Statistisk sentralbyrå viser til samme økning blant jenter. (Sandnes, 2013). Dette støttes også av Ung i Oslo-studiene. Fra 2006 til 2015 vises en økning i selvrapporterte depressive symptomer hos jenter i alderen 14-17 år, fra 17-26 %, mens det for gutter var en økning fra 9-11 % i

samme periode. (Sletten & Bakken, 2016, s. 8). De konkluderer også med at manglende trivsel er en sterk årsak til nedsatt psykisk helse.

De ulike variablene i studien, som artikkelen baseres på, er psykisk stress og uro, stress knyttet til prøver, generell motivasjon og sosial trivsel og vennskap.

Det er Kessler Psychological Distress Scale (K10) som ble brukt for å måle variabelen «stress og uro blant elevene». (Andrews & Slade, 2001; Kessler et. al., 2002). K10 er et bredt og sammensatt instrument, som har til hensikt å måle symptomer på depresjon, angst og uro. Dette gjøres på et utvalg personer. Det måles ut ifra ti ulike risikofaktorer for psykisk stress, og hver av disse har fem svaralternativ.

I den neste variabelen, som heter «stress knyttet til prøver», er det fire utsagn hvor alle er knyttet opp til uro rundt prøver og tester på skolen. Et eksempel er: «Jeg er redd for å gjøre det dårlig på prøver». Variabel nummer tre er «generell motivasjon», og i denne studien blir elevenes generelle motivasjon målt gjennom tre utsagn. Et eksempel på dette er: «Jeg liker å jobbe med skolefagene». Den siste variabelen i undersøkelsen er «Sosial trivsel og vennskap». Her er sosial tilhørighet knyttet opp til vennskap og sosial inkludering.

## 5. DRØFTING

I dette kapitlet settes empiri og teori sammen for å belyse problemstillingen: «Hva sier forskning om ungdom og stress, og hvordan kan miljøterapeuten støtte ungdom som opplever stress i skolen?».

Jeg deler kapitlet i to, hvor den første delen omhandler første delen av problemstillingen. Her drøftes forskning omkring ungdom og stress. Den andre delen omhandler miljøterapeutens støttende rolle for ungdom som opplever stress i ungdomsskolen.

### 5.1. Ungdom og stress

Denne delen av kapitlet har som hensikt å se på hva forskning sier om ungdom og stress, og hvordan ungdommer opplever dette. Det presenteres ulike faktorer som kan ligge bak stress, og hva som må til for at ungdommer skal kunne mestre utfordringene.

#### 5.1.1. Forskning om ungdom og stress

I Norge er det skoleplikt for alle barn og unge. Skolen skal bidra til å stimulere læring og utvikling. Flere elever opplever læringen som krevende og lite motiverende. For disse elevene kan det kjennes ut som at kravene deres er høyere enn ressursene som er tilgjengelig. Dette resulterer i at ungdommen får en følelse av at stresset de føler på, knyttes til skolen. (Bru og Roland, 2019, s. 21). Studien til Amundsen & Garmannslund (2018), viser at det er en økning i psykiske helseplager blant norsk ungdom. Manglende trivsel og prestasjonsrelatert stress i forbindelse med skole er en viktig risikofaktor for psykiske vansker over tid. Opplysninger som kan sammenliknes med dette kommer frem i studien til Bakken et al., (2018). Presset som oppleves under prestasjoner blant ungdom kan vekke bekymring, viser denne studien, fordi det kobles til en stress reaksjon. Dette er en situasjon hvor ungdommene opplever en avstand mellom utfordringene deres, og de individuelle og sosiale ressursene som er tilgjengelige.

Som nevnt tidligere har læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger gjennomført en spørreundersøkelse blant elever i første klasse på videregående skole. I undersøkelsens resultater kan man se at både jenter og gutter opplyser om mer stress

knyttet til skolearbeid enn andre faktorer utenom skolen. En annen norsk studie har undersøkt det samme, hvor resultatene samsvarer med læringsmiljøsenderets resultater. Disse resultatene bekreftes i teorien til Skaalvik & Frederici (2015), hvor det kommer frem at ungdom i ungdomsskolen og videregående skole opplever mye press i forbindelse med skolearbeid. Lignende opplysninger legges også vekt på i studien til Bakken et al., (2018). Her ser man at veldig mange jenter opplever mye press i forhold til å gjøre det bra på skolen. Det er også mange gutter som opplever samme type press, men tallene er i denne studien høyere blant jentene. Det er spennende å sammenlikne dette med studien til Amundsen & Garmannslund (2018). Her konkluderes det med at flere jenter har fysiske og psykiske helseplager enn gutter. De har også et høyere nivå av utbrenthet knyttet til skolerelaterte faktorer. Likevel er det ikke tvil om at gutter også er sårbare i forhold til psykisk helse.

Det har vært en økning i opplevelsen av stress blant norske skoleelever de siste 15 årene. Økningen har vært tydeligst i forbindelse med prøver og presentasjoner, i forhold til at ungdommen setter høye krav til seg selv. 45 % av norske ungdommer opplever ofte eller svært ofte stress som er skolerelatert, ifølge resultater fra «Ung-data». Dette kan sammenliknes med opplysninger i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179). I studien påpekes det at rundt 20% av elevene i skolen trenger ekstra hjelp og veiledning for å mestre de faglige kravene, sin sosiale kompetanse eller begge delene. Som følge av økende utfordringer i skolen er det behov for flere profesjoner, noe som vil drøftes videre senere i dette kapitlet. I studien til Bakken et al., (2018), presenteres det at stadig flere unge rapporterer om psykiske helseplager. Det fremkommer også at veldig mange elever i ungdomsskolen opplever et prestasjonspress på skolen. Amundsen & Garmannslund (2018), opplyser at 15-20% av alle norske barn og unge mellom 13-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, ifølge folkehelseinstituttet.

### **5.1.2. Stress og mestring i skolen**

Høye nivåer av stress kan gjøre det utfordrende å tilegne seg ny kunnskap, med kunnskap man har fra før. Kompleks læring vil være vanskelig dersom stressnivået er høyt. (Vogel & Schwabe, 2016). Moderat stress kan omtales som positivt stress, og kan fremme læring og innsats. Ved negativ emosjonell aktivering, vil elevene huske best det de ikke mestret i skolearbeidet. Dette kan føre til at elevene mister troen på egen evne til

å klare skolearbeidet. (Peckham, McHugh & Otto, 2010; Watts & Weems, 2007). Studien til Bakken et al., (2018), viser at utfordringene, kravene og forventningene ungdom møter i den normale hverdagen, i utgangspunktet er stress-stimuli. Denne typen stimuli kan inneholde et potensiale for anerkjennelse, for å oppleve mestring og tilegne seg ferdigheter. Da vil ungdommen, som beskrevet i teorien, oppleve moderat stress. Studien presiserer likevel at dette presset vil være en risikofaktor for å oppleve utbrenthet eller en følelse av å mislykkes, som kan omhandle emosjonell aktivering. Amundsen & Garmannslund (2018), opplyser i sin studie at det kan være flere årsaker som ligger bak at noen elever blir lettere stresset enn andre. Dette kan handle om samfunnsrelaterte faktorer som påvirker ungdommens forventninger og holdninger. Personlighet vil også spille en rolle i forhold til stress. Studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), påpeker viktigheten av at skolen er godt tilpasset både elever som klarer seg godt, og elever som har utfordringer. Dette gjelder både elever som opplever moderat stress, og elever som opplever mye stress.

Miljøterapeuter skal jobbe for at alle skal føle seg inkludert i skolen. Bru & Roland (2019), påpeker i sin teori at det i skolen er viktig med støttende relasjoner mellom elever, og oppmuntrende ord fra voksne. Da vil det oppstå positive og læringsfremmende emosjoner. Dersom elever får hjelp og støtte til å oppleve læringsstoffet som nyttig og interessant, vil det også her oppstå positive og læringsfremmende emosjoner. Studien til Amundsen & Garmannslund (2018), viser at engstelige unge ofte har dårligere livskvalitet på skolen, enn de har hjemme med familien. Som følge av at symptomene i flere tilfeller kan relateres til skolen, er det viktig at de tidlige tiltakene involverer skolen og de voksne der. Det kan ifølge teorien derfor være hensiktsmessig for ungdommer med oppmuntrende ord, hjelp og støtte fra de ansatte, for å bedre livskvaliteten på skolen.

Stress relatert til skole, kan være en forklaring på økningen av psykiske helseplager blant ungdom de siste 15 årene. Dersom ungdommer føler at de ikke mestrer skolearbeidet over tid, kan dette resultere i liten innsats og en følelse av at skolen ikke betyr noe. (Rosenberg, 1968; Salmela-Aro, 2017). Ifølge teorien til Havik, Bru & Ertesvåg (2015), opplyser flere ungdommer at skolefraværet deres skyldes bekymring og redsel for hva som kan skje på skolen. Dette kan forstås som at en del skolefravær kan knyttes til kroppslige og emosjonelle reaksjoner på stress. Studien til Amundsen &

Garmannslund (2018), kan trekke sammenlikninger her, da den viser en tydelig sammenheng mellom skolerelaterte faktorer og stress og uro hos elever.

Teorien til Tharaldsen, Bru og Wilhelmsen (2019), taler for at dersom man ønsker å endre følelser knyttet til en spesiell hendelse eller situasjon, i en positiv retning, kan bruk av emosjonsfokuserte strategier være hensiktsmessig. Dette handler om å snakke med noen som kan trøste, og hjelpe til med å se mer positivt på det som har skjedd. I skolesammenheng kan eksempler på dette være hjelp til å bearbeide når ting ikke går som forventet faglig, eller utfordringer som henger sammen med relasjoner til medelever. Studien til Amundsen & Garmannslund (2018), viser at 10% av elever i den norske skolen står utenfor det sosiale fellesskapet. Dette er et stort nederlag med tanke på at trivsel og inkludering er viktig i skolen. Ved å sammenlikne disse opplysningene med teorien til Tharaldsen, Bru & Wilhelmsen (2019), kan skolen bidra med veiledning og støtte dersom elever føler seg utenfor det sosiale felleskapet, som følge av faglige utfordringer eller vanskeligheter med relasjoner til medelever.

## **5.2. Miljøterapeutens støtte i skolen**

Denne delen av kapittelet har til hensikt å se hvordan miljøterapeuter kan støtte ungdom som opplever stress i skolen. Jeg vil presentere hvilke egenskaper og roller miljøterapeuten bør ha i denne viktige jobben, og hvilke typer press ungdom blir utsatt for. Jeg vil også drøfte hvordan press kan påvirke skoledagen til ungdommer, og hva miljøterapeutens oppgaver i forbindelse med dette er.

### **5.2.1. Miljøterapeutens rolle og egenskaper**

Flere og flere skoler ser behovet for å ha ulike yrkesgrupper som jobber sammen, selv om det ikke er lovpålagt med miljøterapeuter ansatt i skolen. Det vil gi et mer helhetlig syn på elevene, da miljøterapeuter har en kompetanse som kan bidra til å styrke det psykososiale miljøet på skolen. Skolen i Norge skal være for alle, hvor ungdommers mangfoldige behov skal dekkes. (Paulsen, Aune, Melting, Stormyr & Berg, 2017). I studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), fremkommer samme type opplysninger, hvor det presiseres at skolen skal være for alle. Studien handler om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleieres rolle i skolen. Disse yrkesgruppene



blir i studien omtalt som BSV-ere, men i dette kapittelet vil begrepet miljøterapeut brukes når det henvises til BSV-ere. Det nevnes i studien at miljøterapeuter har spesielle forutsetninger for å styrke de psykososiale oppgavene elevene møter på skolen. Dette gjør at de kan bidra med å dekke barn og ungdoms mangfoldige behov, som også trekkes frem i teorien til Paulsen et al., (2017).

I Opplæringsloven §9 A-2 står det at alle barn har rett til et godt skolemiljø, hvor skolen skal fremme læring, helse og trivsel. (Opplæringsloven, §9 A-2). Det samme trekkes frem i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), hvor det påpekes at skolen skal være en inkluderende og verdsettende velferdsstat. En av rollene miljøterapeuter har i skolen, er å bidra til dette.

Teorien til Borg & Lyng (2019, s. 11), beskriver at miljøterapeutisk arbeid handler om å fremme læring, mestring og personlig ansvar. Dette gjelder både på individ og gruppenivå. Teorien beskriver videre at det er noen elementer innen sosialfaglig kompetanse i skolen som miljøterapeuter bør ha god kjennskap til. Disse elementene er relasjonskompetanse, observasjonskompetanse, støttende samtaler, følelse og selvregulering og barn og ungdoms utvikling og utfordringer. Det viktigste en miljøterapeut kan gjøre, er å arbeide gjennom relasjoner. Ifølge studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), er barn og unges psykiske helse et arbeidsfelt miljøterapeuter har god kompetanse i. Innen psykisk helse inngår stress som en sentral faktor, og som vi har sett tidligere i kapittelet, opplever en stor prosentandel stress i forbindelse med skolerelaterte årsaker. Studien til Amundsen & Garmannslund (2018), påpeker at det er viktig med tiltak i skolen som gjør at elevene opplever at eget engasjement og nysgjerrighet, er motivasjon for læring. Dette vil være med på å forebygge og redusere stress og uro i skolehverdagen. Som nevnt tidligere kan det være flere årsaker som ligger bak stress i skolesammenheng. Dersom man ser på studien til Bakken et al., (2018), viser den at hver tiende ungdom opplever at utfordringene eller forventningene overstiger deres egen evne til å håndtere og mestre presset. Dette vil naturligvis medføre stress, som igjen gjør ungdommen mer utsatt for psykiske helseplager. Det kommer frem i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), at miljøterapeuter har bred kunnskap om helse, psykososiale vansker og atferdsproblemer som kan forekomme av blant annet stress.

Teorien til Levin & Ellingsen (2016), påpeker at tillit er en forutsetning for å kunne arbeide gjennom relasjoner. For å danne en god relasjon, er relasjonskompetanse helt avgjørende. Studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), fremhever at miljøterapeuter har kommunikasjonskompetanse, omsorgskompetanse og relasjonskompetanse. Dette kan hjelpe ungdommen til å takle stress, og bidra til at vedkommende opplever mestring. Teorien til Fallmyr (2020), understreker at for å kunne danne en relasjon til elever, må miljøterapeuten se elevene for den de er. Man må kunne skape en tillit og trygghet til dem. Bakken et al., (2018), viser at relasjonen ungdommer har til skolen, er en viktig faktor for at miljøterapeuter skal kunne forstå ungdommers utfordringer i forhold til håndtering av press og stress.

Miljøterapeutens arbeidsoppgaver i skolen er mange og varierte. Skolen har selv mulighet til å delvis styre hvordan ressursene blir brukt, men hovedfokuset til en miljøterapeut er å legge til rette for et miljø som alle kan være en del av. (Holmøy Birkre, Lien & Flaten, 2019). Det er viktig å være tilgjengelig for elevene, slik at de til enhver tid har mulighet til å komme i kontakt. Ved å se på studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), ser man at det sosiale arbeidet miljøterapeuter utfører i skolen har en effekt på elevenes faglige, emosjonelle og sosiale kvalifisering.

Teorien til Rutter (2012), viser at motstandsdyktighet er en dynamisk utviklingsprosess. Denne prosessen påvirkes av sosial støtte, og kan styrkes gjennom sosiale kontekster. I dette tilfellet vil den sosiale konteksten være skole, hvor de kan fremme og utvikle beskyttende og emosjonelle ferdigheter som styrker motstandsdyktighet. (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins mfl., 2003). Studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), fremhever at barn og unge preges av flere oppgaver som skal mestres gjennom hele oppveksten. Miljøterapeuter, ansatt i skolen, kan hjelpe ungdom med å håndtere og mestre disse ulike utfordringene. Det vil også gjøre ungdom motstandsdyktige, slik som teorien til Rutter (2012), påpeker verdien av. Bakken et al., (2018), trekker i sin studie frem at prestasjonspresset for ungdom har økt betraktelig på flere områder. Dette totale presset er vanskelig for ungdom å håndtere, og de kan derfor trenge støtte og veiledning av en miljøterapeut på skolen.

I boken til Bru og Roland (2019, s. 79), understreker Tharaldsen & Stallard at relasjonferdigheter omhandler evnen til å kommunisere tydelig og effektivt, i tillegg til å kunne utvikle og ta vare på støttende og gode relasjoner. Det er viktig at ungdommer

tilegner seg kunnskap som gjør at de klarer å lytte til andre, motstå sosialt press, håndtere konflikter på en god måte, samarbeide og tilby og oppsøke hjelp når det trengs. Det er hensiktsmessig å kunne kommunisere bra med andre, for å klare å stå støtt i relasjoner. Amundsen & Garmannslund sin studie (2018), forteller at ungdommer ofte sammenlikner seg med hverandre. Selvtilliten vil som regel styrkes ved å ha flere venner, og dermed er det viktig å stå støtt i relasjonene for å beholde vennene. Ifølge studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), trenger mange ungdommer ekstra hjelp og veiledning for å mestre sosial kompetanse. Trivsel, anerkjennelse, tilhørighet og trygghet er fire viktige stikkord i denne forbindelsen. Studien til Amundsen & Garmannslund (2018), opplyser at det er mange tanker og følelser som spiller inn med tanke på å danne og opprettholde vennskap. Noen vil oppleve å bli holdt utenfor det sosiale fellesskapet, og dette vil føles vanskelig og sårt. Det kan også ha en innvirkning på ungdommens selvfølelse. Ungdommen kan oppleve stress rundt at vedkommende hele tiden føler seg utenfor og ensom. Ifølge studien står 10% av elever i den norske skolen utenfor det sosiale fellesskapet. Dette er et stort nederlag, med tanke på at trivsel og inkludering er veldig viktig og vesentlig i skolen. Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), underbygger dette ved å presisere at den tverrfaglige kompetansen i skolen kan bidra til at de ulike profesjonene bruker kompetansen sin sammen. Et eksempel på dette i forhold til ensomhet og stress, kan være at læreren fanger opp situasjonen, og informerer en miljøterapeut. Miljøterapeuten følger opp situasjonen, og bruker sin kompetanse til å støtte og veilede ungdommen. Dette vil gjøre at ungdommen føler seg sett og inkludert.

### **5.2.2. Skolen skal være tilpasset alle**

Bakken et al., (2018), påpeker at dagens ungdom er en generasjon som har alt av valgmuligheter. Dette medfører at mange føler på en forventning om å prestere på flere områder samtidig. Bru & Roland (2019), presenterer begrepet unngåelsesstrategier. Slike strategier brukes for å unngå reelle farer, og i skolesammenheng kan elever prøve å unngå situasjoner som setter dem i et dårlig lys. Et eksempel kan være å utsette det som er vanskelig, i form av å ikke ta en prøve eller å ikke møte opp til timer hvor det er fag de ikke mestrer. Dersom unngåelsesstrategiene brukes slik at ungdommen føler på enda mer stress, vil det bli utfordrende i lengden. Det vil gjøre at man ikke får bygget

ressurser til å møte liknende utfordringer i fremtiden. Amundsen & Garmannslund (2018), hevder i sin studie at stress knyttet til skolearbeid, kan handle om at de faglige forventningene og kravene er for høye. Elevenes stressnivå økes i takt med økningen i de faglige kravene. I studien oppgir 7 av 10 elever at lekser og redsel for dårlige prestasjon på prøver gjør dem stresset. Dersom disse elevene bruker unngåelsesstrategier som å droppe leksene eller prøvene de ikke mestrer, kan det bli et problem i skolen. Studien til Bakken et al., (2018), støtter teorien om økende press. Det kommer frem at mange ungdommer opplever press fra ulike områder, og at de har vanskeligheter med å håndtere og mestre alle kravene. Dette medfører stress rundt det å prestere. Vi ser liknende opplysninger i studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179). Her stilles det spørsmål rundt de økende kravene til faglige prestasjoner, i form av hvilke negative baksider det kan ha. Dette kan for eksempel være helseplager og mistriivsel, som kan forekomme på grunn av stress og mangel på mestringsfølelse. Dette styrker behovet for flere yrkesgrupper i skolen, da miljøterapeuter har god kunnskap rundt psykososiale vansker.

Teorien til Bru & Roland (2019, s. 41), understreker at ungdommers tilgang på faglig og emosjonell støtte har mye å si for stresset de opplever i forhold til skole. Forutsigbarhet spiller også en stor rolle her. Gjertsen et al., (2018, S. 163-179), presiserer viktigheten av at skolen skal være tilpasset alle. Dette gjelder både elever som klarer seg godt, og elever som har utfordringer. Miljøterapeuter i skolen skal alltid ha fokus på at alle skal føle seg inkludert, uavhengig av hvilket utgangspunkt de har. Bru & Roland (2019, s. 41), fremhever at det trengs noen tiltak for å kunne støtte elevene som opplever stress. Som miljøterapeut er det viktig å hjelpe elevene med å sette seg mål som er oppnåelige. I tillegg skal det tilrettelegges for en skolehverdag hvor både skolearbeid og andre aktiviteter som er viktige for ungdommen inkluderes. I studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), legges det vekt på at lærerne står ansvarlig for det faglige, og miljøterapeutene har ansvar for de psykososiale oppgavene. Dette gjenspeiler viktigheten av et godt samarbeid på tvers av ulike profesjoner, for å kunne tilrettelegge best mulig for elevene. For å kunne gjennomføre gode dager, bestående av både skolearbeid og andre aktiviteter, vil et godt samarbeid mellom lærer og miljøterapeut være hensiktsmessig. Det kommer også frem i studien at tverrfaglig kompetanse i skolen vil bidra til elevenes tilegnelse av sosial og kulturell kapital. Den tverrprofesjonelle

kompetansen skal omfatte opplæring, utdanning og kjennskap til barn og unges utvikling.

Analysene i studien til Bakken et al., (2018), viser at flesteparten av ungdom opplever stress og press i en eller annen form. Det er likevel presset innenfor skoleprestasjoner som gjør ungdom mest stresset. Bru & Roland (2019, s. 41), sin teori påpeker viktigheten av at miljøarbeidet skal være preget av forutsigbarhet. Dette gjelder i forbindelse med faglige krav, men også det sosiale samspillet mellom elevene. I studien til Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), fremkommer det at skolen skal bidra til å utvikle livskompetanse, sosialisering, dømmekraft og selvoppfatning. I tillegg skal det være muligheter for tilpasset opplæring, arbeid og tilgang til kultur og rekreasjon. Liknende opplysninger presenteres i teorien til Bru & Roland, (2019, s. 41). Her uttrykkes det at de voksne har ansvar for å skape en kultur der lærelyst og læreprosesser prioriteres på samme måte som læringsresultatene. Lærere, miljøterapeuter og elever må sammen arbeide systematisk for at læringsmiljøet skal støtte opp under læringen, i tillegg til at elevene mestrer håndteringen av stressende situasjoner. Gjertsen et al., (2018, s. 163-179), påpeker i sin studie at miljøterapeuter har andre kompetanseområder enn lærere. Det er derfor viktig at de er til stede, og har muligheten til å overta dersom lærerens kapasitet eller kompetanse ikke strekker til. En av miljøterapeutens viktigste oppgaver er å være tilgjengelige til enhver tid, slik at alt kan fanges opp. I dagens samfunn hvor tallene rundt stress og psykiske helseproblemer blant ungdommer øker betraktelig, er miljøterapeutene i skolen en veldig viktig ressurs.

## 6. AVSLUTNING

Ungdom og stress er et omdiskutert tema, og for alle som jobber i skolen, er det veldig aktuelt. I denne oppgaven har målet mitt vært å finne relevant og god forskning rundt temaet, og få et enda større innblikk i hva forskning sier om ungdom og stress. Jeg ønsket å finne ut hvordan miljøterapeuter, ansatt i skolen, kan støtte ungdom som opplever stress. Jeg mener at problemstillingen min blir godt belyst gjennom eksisterende fagkunnskap, teori og fagfelleverderte forskningsartikler. Forskningen sammen med teorien forteller om en økende trend i forhold til ungdom og stress, spesielt relatert til skole, de siste 15 årene. Det rapporteres om manglende trivsel og prestasjonsrelatert stress i forbindelse med skole, som en viktig risikofaktor for psykiske vansker over tid. Både studien til Amundsen & Garmannslund (2018), og Bakken et. al., (2018), støtter opp om dette, i tillegg til teorien til Bru & Roland, (2019). Jenter kjenner mer enn gutter på dette presset, men det er ingen tvil om at gutter også er sårbare i forhold til psykisk helse. Ungdom opplever høye krav, og det er ikke uten grunn at dagens ungdom har fått tilnavnet: «Generasjon prestasjon». Mange kjenner på følelsen av å ikke være «god nok» og at det stilles høye krav både på skolen, hjemme og ellers i fritiden med fritidsaktiviteter. Skolerelatert stress kan være en forklaring på den økende trenden av psykiske helseplager blant ungdom de siste 15 årene, ifølge Rosenberg, (1968: Salmela-Aro, 2017).

Det er viktig at vi voksne er klar over dette, og tar ungdommen på alvor. Ungdom setter pris på tydelige voksne, som ser dem og hjelper til med å sortere og finne gode mestringsstrategier for å håndtere stress og press.

Tverrfaglig samarbeid i skolen, hvor ulike profesjoner jobber tett sammen, hjelper til å få et mer helhetlig overblikk over hvilken hjelp man bør gi til enhver tid. Flere ganger i studien presiseres det at skolen skal være et sted for alle, et sted hvor alle inkluderes og har det bra. Dette gjelder både de faglig og sosialt sterke elevene, og dem som har utfordringer av ulik karakter. Miljøterapeuters kompetanse kan bidra til å støtte elever som opplever stress, og styrke det psykososiale miljøet på skolen.

Konklusjonen min, med den kunnskapen jeg nå har tilegnet meg gjennom forskningsoppgaven, blir at det er veldig viktig å jobbe forebyggende i forhold til ungdom og stress. Vi må støtte og veilede, i tillegg til å bekrefte og rose.

Miljøterapeutens jobb er kjempeviktig, og her kan man virkelig gjøre en forskjell for ungdommen med å være der. Bru og Roland, (2019), påpeker i sin teori at det er viktig med støttende relasjoner mellom elever og oppmuntrende ord fra voksne. En av miljøterapeutens oppgaver er å være tilgjengelig for ungdommene, gi dem faglig og emosjonell støtte, gjøre dem robuste og motstandsdyktige, samt ha fokus på inkludering. Jeg vil strekke det så langt som å si at alle skoler burde ha miljøterapeuter, som jobber tett sammen med både lærere og ledelsen.

## LITTERATURLISTE

- Ager, A. (2013). Annual Research Review: Resilience and child well-being. public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 488-500. \*12 sider
- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. E. (2018). *Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet*. Hentet fra: Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning 2-2018. Publisert: 01.12.2018, utdanningsforskning.no  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skolerelaterte-faktorer-knyttet-til-psykisk-stress-og-uro-hos-elever-i-ungdomstrinnet/> \*4122
- Andrews, G & Slade I. (2001). *Interpreting Scores in the Kessler Psychological Distress Scale (K10)*. *Aust NZJ. Public Health* 2001, Des. 25(6):494-497.
- Askling, B, Dahl, T., Heggen, K., Iversen, L., Kulbrandstad, T.L., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016. NOVA Rapport 8/16*. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA:
- Bakken, A. (2017). *Ungdata, 2017. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 10/17. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon prestasjon? – Ungdoms opplevelse av press og stress*. Hentet fra: Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning 2-2018. Publisert: 29.11.2018, utdanningsforskning.no.  
[https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/?fbclid=IwAR2nf\\_xIojVLS34M1vRAdY3FcGKIyWkjUXNTCi0gPAY\\_L21qEjBacvPCjNA](https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/?fbclid=IwAR2nf_xIojVLS34M1vRAdY3FcGKIyWkjUXNTCi0gPAY_L21qEjBacvPCjNA) \*9441
- Bask, M. og Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. \*17 sider



Blazer, C. (2010). *Student stress*. Miami, FL: Research Services.

Borg, E. & Lyng, S.T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil nett.pdf>

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E.C., Idsøe, T. & Solberg, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger.

Bru, E., Cosmovici Idsøe, E. & Øverland, K. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget. \*57 sider

Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS. \*223 sider

Børjesson, M. (2016). *Motivasjon, mestring og medfølelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS. s. 13-113, \*100 sider.

Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J. (1989). *Assessing coping strategies: a theoretically based approach*. *Journal of Personality Social Psychology*, 56(2), 267.

Cohen, S., Tyrell, D. A. og Smith, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. *New England Journal of Medicine*, 325(9), 606-612. \*6 sider.

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk. \*120 sider

Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halonen, J. & Zoladz, P. R. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flash-bulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law. *Neural Plasticity*, doi: 10.1155/2007/60803.

Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/17641736>

Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66(3), 183-201. \*18 sider. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21291449>.

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. og von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/17.

Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

Hentet fra: <https://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-pess-blant-ungdom>.

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Universitetsforlaget. \*54 sider

Folkehelseinstituttet (2016). *Psykisk helse hos barn og unge*.

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Gjertsen, P. Å., Viola Hansen, M. B. & Juberg, A. (2018). *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. Hentet fra: Tidsskrift for velferdsforskning. 02/18. Publisert: 13.06.2018,

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05> \*5695

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. og Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.

Havik, T., Bru, E. og Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. \*20 sider

Helmen Borge, A.I. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Akademisk. \*25 sider

Holmøy, O. Birkrem, T. Lien, T. & Flaten, K. (08-02-2022). *Miljøterapeuter i skolen, et uforløst potensial*. Hentet fra URL: <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press on Demand.

Levin, I. & Ellingsen, I., T. (2016). *Relasjoner i sosialt arbeid: I, med og gjennom relasjoner, Avslutning – relasjonskompetanse*. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg. & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid, en grunnbok*. (s. 112-124). Universitetsforlaget. \*12 sider

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen-en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for læring. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>

Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskolen*: Høgskolen i Bergen.

Meld. St. nr. 13 (2011–2012). *Utdanning for velferd – samspill i praksis*: Kunnskapsdepartementet.

Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. (1.utg.). Universitetsforlaget.

Murberg, T.A. & Bru, E. (2004). *School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents*. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. \*18 sider

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J. K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). *Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet*. *Norges barnevern*, 94(2), 84-95. \* 11 sider. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-02>

Peckham, A. D., McHugh, R. K. & Otto, M. W. (2010). A meta-analysis of magnitude of biased attention in depression. *Depress Anxiety*, 27(12), 1135-1142. doi:10.1002/da.20755. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/21049527>.

Pekrun, R og Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. I S. L. Christenson, A.L. Reschly og C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 259-282). New York: Springer. \*23 sider

Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I C. Gordon og K. J. Gergen (red), *The self in Social Interaction* (s. 339-347). Wiley. \*8 sider.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. \*9 sider.

Sandnes, T. (2013). *Ungdoms levekår. Oslo/Kongsvinger, SSB*.

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. og Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child Dew*, 80(1),

259-279. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01258-x. Hentet fra:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19236405>

Skibrei, M. (2019). *Kvalitativ metode: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget. \*60 sider

Skaalvik, E. & Frederici, R.A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. *Bedre skole*, 3, 11-15. \*4 sider

Sletten, M. A. og Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tilstrender og samfunnsmessige forklaringer. En Kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. NOVA Notat 4/16. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

Smith, E. (2008). *Using secondary data in educational and social research*. Berkshire, GB: Mcgraw-Hill Education.

Soest, von, T. & Wichstrøm, L. (2014). *Secular Trends in Depressive Symptoms Among Norwegian Adolescents from 1992 to 2010*. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 42:403-415.

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damn akademisk. St.meld. nr. 47 (2008–2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*: Helse- og omsorgsdepartementet.

Stallard, P. (2002). *Think Good – Feel Good: A cognitive Behavioural Therapy Workbook for children and Young People*. Chichester: John Wiley.

Stallard, P. (2019a). *Think Good – Feel Good: A cognitive Behavioural Therapy Workbook for children and Young People*. Chichester: John Wiley.

Tharaldsen, K. B., Bru, E. og Wilhelmsen, I. (2011). Mindful coping and mental health among adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(2), 21-31. \*10 sider.

Thidemann, I.-J. (2015). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter (1.utg.)*. Universitetsforlaget.

Vogel, S. og Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning*, 1(1). doi:10.1038/npjscilearn.2016.11