

Hvordan opplever videregående elever skolerelatert stress og mestring av dette under COVID-19 pandemien?

How did high school students experience school related stress and coping during the COVID-19 pandemic?



Universitetet
i Stavanger

Det helsevitenskapelige fakultet
Master i Rus og Psykisk helse
Masteroppgave (30 studiepoeng)

Veslemøy Rygge

Veileder: Kjersti Balle Tharaldsen

01.06.2022

22516 ord

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerik og spennende. Det har vært en omfattende prosess som har vært utfordrende og krevende. Det har samtidig vært et spesielt studieforløp på grunn av COVID-19, noe som har begrenset muligheten for å samarbeide med andre medstudenter og veileder fysisk. Denne prosessen har gitt meg god erfaring og ny kunnskap som jeg vil ta med meg videre.

I forbindelse med denne masteroppgaven ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Kjersti Balle Tharaldsen for tålmodigheten, god veiledning, tilbakemeldinger og motivasjon gjennom hele løpet. Jeg vil også takke informantene som stilte opp til intervju, og delte sine erfaringer, opplevelser og perspektiver. Til slutt ønsker jeg å takke kjæresten, familie (inkludert Edvin) og venner som alltid stiller opp, har hatt troen på meg og heiet på meg. Spesiell takk til mamma som har vært en god støtte og veileder gjennom hele masterprogrammet.

Stavanger 1. juni 2022

Veslemøy Rygge

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	5
Abstract	6
Innledning	7
<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	7
<i>Studiens formål, hensikt og problemstilling</i>	8
<i>Avgrensing</i>	8
Begrepsavklaringer.....	9
<i>Oppgavens struktur</i>	9
Teoretisk fundament	10
<i>Pandemi og ungdom</i>	11
<i>Ungdom og psykisk helse</i>	12
<i>Ungdom og stress</i>	12
Stress definert	12
En transaksjonell forståelse av stress.....	13
Stress og læring	14
Stress, ungdom og pandemi.....	16
<i>Mestring</i>	17
Mestring definert	17
Problemfokuset og emosjonsfokuset mestring.....	18
Forhold i miljøet som påvirker opplevelsen av og mestring av stress	19
Forhold i individet som påvirker opplevelsen av stress og mestring	21
Pandemien og påvirkning av det indre og ytre miljø	22
Metode og analyse	23
<i>Metode og design</i>	23
Kvalitativ forskningsmetode	23
Fenomenologisk tilnærming	23
Multimetode	24
<i>Utvalg</i>	25
<i>Datainnsamling og prosedyre</i>	26
Intervjuguide	26
Informasjonsskriv	26
Gjennomføring av intervjuene.....	26
Prosedyre.....	28
Analyse av data	29
<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	30
Studiens troverdighet.....	30
Validitet og overførbarhet	31
Forforståelse	32
Etiske vurderinger	33
Metodiske begrensninger og betraktninger	34
Presentasjon av funn	36

<i>Elevers opplevelse</i>	36
Skolerelatert stress og mestring før pandemien.....	36
Skolerelatert stress og mestring under pandemien.....	41
<i>Læreres opplevelse</i>	47
Skolerelatert stress og mestring før pandemien.....	47
Skolerelatert stress og mestring under pandemien.....	50
<i>Oppsummering av funn</i>	56
Diskusjon	58
<i>Kilder til stress</i>	58
Før pandemien.....	58
Under pandemien.....	60
<i>Mestring</i>	63
Før pandemien.....	63
Under pandemien.....	65
<i>Studiens begrensninger og forslag til videre forskning</i>	67
Forlag til videre forskning.....	67
Studiens begrensninger.....	68
Konklusjon/ avslutning	70
Referanser	71
Vedlegg	77
<i>Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD</i>	78
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke skjema – elever</i>	81
<i>Vedlegg 3: Intervjuspørsmål du-form – elever</i>	85
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide - elever</i>	86
<i>Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykke skjema – lærer</i>	89
<i>Vedlegg 6: Intervjuspørsmål du-form – lærer</i>	92
<i>Vedlegg 7: Intervjuguide - lærer</i>	93

Sammendrag

I denne oppgaven har det blitt satt søkelys på hvordan videregående elever opplever stress og mestring av dette under COVID-19 pandemien. Formålet var å belyse elevenes erfaringer og opplevelser omkring temaet skolerelatert stress, gjennom et elev-og lærer perspektiv.

Informantenes funn ble drøftet i lys av relevant teori.

Studiens rammeverk presenterte teori og forskninger med fokus på ungdommers psykiske helse, stress, pandemi og skolens betydning for stress. Det ble også utforsket hvilke indre og ytre faktorer som påvirker stress og mestring.

Det har blitt benyttet kvalitative forskningsintervjuer, med en fenomenologisk tilnærming. Utvalget bestod av to fokusgruppeintervjuer med 6-8 informanter rekruttert fra valgfaget psykologi i 2. klasse videregående på to forskjellige skoler i Norge, og to individuelle dybdeintervjuer med deres lærere. For å hente inn data ble det benyttet et semistrukturert intervju.

Hovedfunnene viste at før pandemien var det mer stress knyttet til generelle skolerelaterte temaer. Under pandemien hadde elevene et større fokus rettet mot det sosiale aspektet ved skolehverdagen. På tross av dette uttrykte også elevene bekymring for konsekvenser pandemien har hatt på deres skolegang og fremtid. Funnene indikerte at før pandemien benyttet elevene seg av både problemfokuserte og emosjonsfokuserte mestringsstrategier, mens under pandemien håndterte elevene stress ved å i hovedsak benytte seg av emosjonsfokuserte mestringsstrategier og sosial støtte fra venner og familie. På grunn av nedstengningen var problemfokuserte mestringsstrategier mindre tilgjengelige og det resulterte i bruk av mer emosjonsfokuserte mestringsstrategier. Dette indikerte at elevenes opplevde livskvaliteten sank under COVID-19 pandemien, som et resultat av økt stress knyttet til nedstengning av samfunnet og begrensede indre og ytre mestringsressurser.

Studien konkluderte med at begrensede sosiale støtteapparater har bidratt til en økt opplevelse av skolerelatertstress blant elever, og har resultert i mestring av stress på en annen måte enn før pandemien.

Abstract

This thesis aims to demonstrate how high school students experienced stress and coping during the COVID-19 pandemic. The purpose was to shed light on students' understanding of, and experiences around the topic of school-related stress, through a student and teacher perspective. Findings were discussed in the light of relevant theory.

The study framework presented theory and research focusing on adolescents' mental health, stress, pandemic, school related stress, and internal and external factors that affects stress and coping strategies.

Qualitative research interviews have been used, with a phenomenological approach. The sample consisted of two focus group interviews with 6-8 informants recruited from psychology electives in second grade at two different high schools in Norway, and two individual in-depth interviews with their teachers. A semi-structured interview was used to collect the data.

The main findings show that before the pandemic, there was more stress associated with school-related topics. During the pandemic the students had a greater focus associated with the social aspects of everyday school life. Despite this, the students also had concerns about how the consequences of the pandemic had affected their education and future. The findings indicated that before the pandemic, students used both problem-focused and emotion-focused coping strategies, while during the pandemic, findings suggested that students coped with stress by mainly using emotion-focused coping strategies and social support from friends and family. Due to the shutdown, problem-focused coping strategies were less available, which resulted in the use of more emotion-focused coping strategies during the pandemic. This indicated that students experienced a decline in quality of life during the COVID-19 pandemic, as a result of increased stress related to the closure of society and limited internal and external coping resources.

The study concluded that limited social support have contributed to an increased experience of school-related stress among students and have resulted in coping with stress differently than before the pandemic.

Innledning

Denne innledningen består av en redegjørelse for studiens bakgrunn, formål og problemstilling. Avgrensninger og sentrale begreper blir også definert. En presentasjon av oppgavens struktur avrunder innledningen.

Bakgrunn for valg av tema

Elevs psykiske helse har blitt satt mer på dagsorden de siste årene. Når ungdom blir diskutert, er det ofte snakk om ungdommers forventninger til å prestere og økt press. Slike forutsetninger kan danne grunnlaget for opplevd stress blant ungdom og dette opplevde stress er i stor grad knyttet til skole (Bru, 2019, s. 21; Lillejord et al., 2017). Dette skolerelaterte stresset kan være en av årsakene til økningen i psykiske helseplager vi ser i dag (Bakken, 2016). Stress i seg selv er ikke kun negativt. Det kan bidra til økt energinivå og motivasjon under situasjoner hvor en trenger å prestere. Det er om stresset vedvarer over tid og opplevelsen av forventningene går over de individuelle kapasitet og de ressursene en opplever å ha i miljøet, at stress i verste fall kan bli helseskadelig (Lillejord et al, 2017 s.7). Negativt stress kan bli helseskadelig i form av fysiske eller psykiske symptomer som går ut over funksjonen i hverdagen (Lillejord et al, 2017 s.7). Det er derfor stress i skolen anses som et viktig fokus (Bru, 2019). Det skal i denne studien undersøkes nærmere på hvilken måte COVID-19 pandemien har påvirket ungdoms opplevde stress i skolesammenheng og mestringen av dette.

Med bakgrunn i konteksten beskrevet over, har jeg gjennom jobb og eget nettverk møtt ungdom som har uttrykt vanskeligheter i skolesituasjonen under COVID-19 pandemien. Jeg har gjennom jobb opplevd hvordan mestringsstrategier blir brukt og oppfordret av personal ved uttrykt stress. Gode mestringsstrategier har god effekt på ungdommers humør og evne til å håndtere vanskelige episoder og perioder, og det var gjennom dette interessen for elevs opplevelse av skolerelatert stress og mestring under COVID-19 pandemien oppstod.

Per dags dato finnes det mye forskning relatert til skole og mestring, men mindre om hvordan pandemien har påvirket elevs opplevde skolerelaterte stress og mestringen av dette. Den videregående skolen har vært helt eller delvis stengt ned og det er relevant å undersøke om COVID-19 pandemien har hatt noe innvirkning på elevs opplevde stress og mestring. Problemstillingen er derfor dagsaktuell, da det fremdeles er en pågående pandemi.

Studiens formål, hensikt og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke videregående elevers opplevelse av skolerelatert stress og hvordan elevene mestrer disse under COVID-19 pandemien. Det blir utforsket hva elever opplever som stressende, hvilke mestringsstrategier elevene brukte, og om det var noe forandring fra før COVID-19 pandemien både fra et lærer-og-elevperspektiv. Begge perspektivene blir undersøkt for å få en helhetlig innsikt i elevers opplevelser og et profesjonelt lærersyn på problemstillingen. Hensikten er å styrke kunnskapen rundt elevers opplevelse av stress og mestring under COVID-19 pandemien.

Problemstillingen for studien er

Hvordan opplever videregående elever skolerelatert stress og mestring av dette under COVID-19 pandemien?

- *Hvilke erfaringer og opplevelser har elevene med skolerelaterte stress og mestring under pandemien?*
- *Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere med elevers skolerelaterte stress og mestring under pandemien?*

Avgrensning

Denne oppgaven vil i hovedsak ta for seg videregående elevers opplevelse av stress under COVID-19 pandemien. Intervjuene ble gjennomført 1,5 år inn i pandemien og vil omhandle før pandemien og under pandemien.

Det vil i denne oppgaven bli nevnt positiv eller negativ stress, men det er valgt, i lys av nyere stress teori, å ikke aktivt bruke det teoretiske skillet mellom disse to slik eldre stressteori vektla. Dette fordi det er et begrep som har forskjellig betydning for hvert enkelt individ. Det finnes flere perspektiver og utviklinger som kan brukes som grunnlag i stressteorien. Som følger av at studien utforsker elevenes opplevelse i et skolemiljø er det her valg en anerkjent stressteori som tar utgangspunkt i både individ og miljø som fokus i denne oppgaven.

Sosiodemografiske faktorer som kjønn, etnisitet, kultur og sosioøkonomisk status blir ikke vektlagt i studien.

Begrepsavklaringer

En *psykisk lidelse* er definert som «en persons forståelse av seg selv og sine relasjoner til andre mennesker, sine egne følelser og sine tanker, som vanligvis er det som skaper symptomer og funksjonssvikt» (Haugsgjerd et al., 2009, s. 17). En *psykisk lidelse* kjennetegnes ved avvikende adferd, som følelsesuttrykk, måter å snakke på eller tankeganger som gjør at vedkommende ikke blir forstått av allmennheten og risikerer derfor å havne utenfor fellesskapet. I en slik tilstand kan tidsperspektiv på utvikling og varighet variere. Eksempler er fobier og lettere tvangstilstander (Haugsgjerd et al., 2009, s. 16). *Psykiske vansker* eller plager skiller seg fra psykiske lidelser ved at psykiske lidelser har symptomer som passer ved kriteriene til diagnosesystemer og blir diagnostisert av helsepersonell (Sletten & Bakken, 2016, s. 17). Psykiske plager/vansker refererer til «symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, men uten at kriteriene for en diagnose er tilfredsstillt» (Mathiesen, 2009, s. 11). En indikasjon i forskning på en økning i psykiske vansker betyr nødvendigvis ikke en tilsvarende økning i psykiske lidelser (Mathiesen, 2009, s. 11). Det skiller ikke mellom psykiske plager og psykiske vansker i oppgavens datagrunnlag da det ikke er formålet å undersøke dette skillet blant elevene. Formålet med studien er å undersøke hva elever opplever som stressende og hvordan de mestrer dette i en skolekontekst under en pandemi. Tidlig i datainnsamlingsprosessen ble det presisert at studien omhandler opplevd skolerelatert stress og mestring av en generell karakter og det er ønskelig å unnlate tilleggsproblematikk som alvorlig psykisk lidelse som en faktor blant informantene.

Subjektiv livskvalitet defineres som «hvordan vi har det. Hvordan man opplever sitt eget liv og opplevelse av mening» (Støren et al., 2020). I oppgaven vil «COVID-19 pandemien» og «pandemien» bli brukt gjennomgående når det vises til COVID-19 pandemien dersom ikke annet er uttrykt spesifikt.

Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i innledning, teoretisk fundament, metode og analyse, funn og resultater, diskusjon og konklusjon. I metodedelene beskrives et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. Funn presenteres først og avrundes med en oppsummering. Videre blir funn drøftet opp mot teori under diskusjonen. Oppgaven avsluttes med konklusjon.

Teoretisk fundament

I dette kapitlet vil det innledningsvis redegjøres for relevant teori og tidligere forskning på ungdommers opplevelse av stress under COVID-19 pandemien og om det har hatt en konsekvens for ungdom. Stress er et komplekst begrep som brukes til å beskrive alt fra belastninger i både individ og miljøfaktorer. I denne studien har fokuset vært på psykologisk stress, hvor teorigrunnlaget er basert på en transaksjonell teori om stress og mestring.

Først vil det presenteres litteratur knyttet til COVID-19 pandemien, og pandemiens påvirkning på ungdom. Deretter presenteres stressbegrepets historie som blir kort beskrevet gjennom Selye (1956), Thomas Holmes og Richard Rahe (1967) sin oppfattelse av stressbegrepet, før det knyttes opp til transaksjonell teori. Transaksjonsteorien til Lazarus (1989, 2006) viser til teori om stress og mestring. Så presenteres relevant teori som direkte knyttes til stress i skolesammenheng. Dermed følger en beskrivelse av hva dette innebærer for ungdommers opplevde stress under pandemien. Relasjonen mellom stress og følelser vil også bli nevnt. Til slutt presenteres en transaksjonell forståelse av mestring og disse knyttes opp mot mestring av stress i skolesammenheng.

COVID-19 pandemien, blir definert av World Health Organization (WHO) som en internasjonal helsekrise. Kjennetegnene på en pandemi er at den rammer svært mange mennesker og sprer seg over store deler av verden (Kjøs et al., 2021). I Norge innebar dette nedstengning av samfunnet, herunder skolenedstengning og strenge sosiale restriksjoner (Von Soest et al., 2020, s. 2). Det ble et stort fokus på konsekvensene viruset hadde på befolkningens somatiske helse og vi vet enda ikke helt hva dette innebar for samfunnet i Norge.

Forskning på tidligere pandemier viser imidlertid til økte tilfeller av stress-symptomer, angst og depresjon i den generelle befolkningen (Eien & Ringen, 2020). Det kan oppstå opplevelse av frykt for eget liv og helse, ensomhet, kjedsomhet og bekymring for sine nærmeste. Det finnes enda begrenset kunnskap om konsekvensene av COVID-19 pandemien på befolkningens subjektive livskvalitet og psykiske helse (Kjøs et al., 2021, s. 14).

Det er også mindre kunnskap rundt langtidseffekten pandemien har hatt på barn og unges mentale helse (Lee, 2020). Ettersom pandemien er en relativt ny hendelse i Norge, finnes det lite eksisterende data på det angitte temaet om elevers opplevelse av skolerelatert stress og

mestring under COVID-19 pandemien. Det er forsøkt presentere eksisterende forskning som er vurdert mest relevant for problemstillingen.

Pandemi og ungdom

En ungdatabasert undersøkelse (Bakken, 2021, s. 2) viser til et nyansert bilde av hvordan pandemien har påvirket norske ungdom. Ungdomsgrupper har forskjellige opplevelser, enten om det er i en positiv eller negativ retning. Allikevel viser studien at flertallet av norske ungdom sier de opplevde at pandemien har påvirket livet deres negativt. Det er en diskrepans i hvor stor betydning pandemien faktisk har hatt, men allikevel konkluderer rapporten at selv basert på resultatene har ungdom generelt håndtert pandemien relativt bra gitt forutsetningene.

Annen forskning antyder at opplevd livskvalitet blant ungdom har sunket under pandemien (Bera et al., 2022, s. 43). På tross av strenge tiltak var det flere som rapporterte høyere subjektiv livskvalitet enn først antatt, men funnene viste allikevel en sterk nedgang i livskvalitet blant alle kjønn (Von Soest et al., 2020). Ungdom har også blitt påvirket av omorganiseringen av samfunnet under COVID-19 pandemien, og spesielt under nedstengningen av skolen. Ungdom opplevde sosial distanse som en av de største forandringene i hverdagen, og dette har blitt knyttet til psykisk uhelse og ensomhet (Bekkehus et al., 2020, s. 1).

Statens undersøkelseskomisjon for helse- og omsorgstjenesten (Ukom) rapporterer at kommunenes lavterskeltilbud opplyser at unge opplever mye ensomhet, stort funksjonstap, manglende tilhørighet og lite mestringsopplevelse tilknyttet pandemien (Ukom, 2021). Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) opplyser om øking av skolevegringssaker. Ifølge Ukom (2021) tydeliggjør pandemien de allerede eksisterende svakhetene i systemet og dette ved at systemet blir «satt på strekk» mer enn i en normalsituasjon.

På grunn av den store variasjonen i litteraturen er det derfor vanskelig å stadfeste en konklusjon på pandemiens rolle i ungdommers psykiske helse og deres opplevelse av skolerelatert stress. Basert på presentert forskningsgrunnlag, viser litteraturen likevel at pandemien aktualiserer tema som omhandler ungdommers psykiske helse og stress.

Ungdom og psykisk helse

Psykiske lidelser er blitt blant en av samfunnets største helseutfordringer (Bru et al., 2016, s. 16). Sentralt i et velfungerende samfunn er god psykisk helse i befolkningen, dette for å skape et godt utgangspunkt for gode livsbetingelser og velferd. En god psykisk helse er kritisk for menneskers velvære og livskvalitet (Bru et al., 2016, s. 16).

Psykiske helseplager debutterer ofte tidlig, så tidlig som barne-og ungdomstiden (Knudsen & Mykletun, 2010, s. 44). Det er antydning en betydelig økning av psykiske helseplager i tenårene, da spesielt blant jenter (Knudsen & Mykletun, 2010, s. 45). Forskning antyder at 20 prosent av norsk ungdom har så sterke psykiske plager i hverdagen at det påvirker deres fungeringsevne, og 8 prosent blir diagnostisert med en psykisk lidelse. Risikoen for at symptomene for psykiske helseplager vedvarer, og øker med alderen, er til stede (Stoltenberg, 2015, s. 161). Sjansen for vedvarende plager reduseres om barn og unge får tidlig og riktig hjelp (Bru et al., 2016, s. 17). Ungdoms opplevde psykiske plager er knyttet til deres opplevde stress (Eriksen et al., 2017, s. 7-8).

Ungdom og stress

Stress definert

Stress i det dagligdage blir ofte omtalt som å ha det travelt eller ha for mange oppgaver å gjøre på liten tid. Stress kan derimot bli forstått på forskjellige måter i vitenskapelig forstand (Bru, 2019, s. 20). Hans Selye (1956), en pioner innenfor stressvitenskap, forstod stress som kroppslige reaksjoner på belastninger en ble utsatt for (s.54).

Thomas Holmes og Richard Rahe (1967) derimot fokuserte på belastende livshendelser og årsaker til stress. De lagde lister over alvorligheten av kilden til stress, og hadde en mer objektiv tilnærming til begrepet. Denne listen viste til belastningsskårer av stress (Holmes & Rahe, 1967, s. 213).

Richard Lazarus (2006), mente stress ikke kunne gis en objektiv belastningsskår, eller kunne kun defineres gjennom kroppslige reaksjoner (s.72). Han utviklet en stressteori som tar for seg individets vurdering av situasjonen som grunnleggende og som potensiell kilde til stress.

Stress blir i dag derfor ofte knyttet til reaksjonen på stressende stimuli og er en responsbasert definisjon på stress. Det defineres ut ifra dette tre former for psykologisk stress: Skap/tap, trussel eller utfordringer (Lazarus, 2006, s.49). *Skade eller tap* er noe som allerede har inntruffet. *Trussel* dreier seg om skade eller tap som sannsynligvis eller har en mulighet for at kan skje i fremtiden. *Utfordringer* er at en viss gevinst er forbundet med vanskeligheter, men kan overvinnes ved hjelp av tro på seg selv og løsningsorientert tilnærming til den potensielle stresskilden. Disse formene for stress har forskjellige konsekvenser på psykofysiologiske reaksjoner og må derfor også håndteres på ulike måter (Lazarus, 2006, s. 50). En sier ofte en føler seg truet, presset, plaget, angst eller lignende, som alt er en følelsesmessig respons på stress (Lazarus, 2006, s.72). Det er denne stressteorien oppgaven bygger på.

En transaksjonell forståelse av stress

Ifølge Lazarus' kognitive transaksjonsteori kan stress bli definert som «en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen» (Bru, 2019, s. 21; Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Stress er en kontinuerlig prosess som omhandler transaksjoner mellom individ og miljø. Stress defineres her som en tilstand som kan oppstå dersom individet opplever ubalanse i tilgjengelige ressurser og de krav individet står ovenfor (Bru, 2019). Dette kan da forstås som en dynamisk form for stress. Det er en stadig endrende adferds og kognitiv påkjenning og/eller indre krav som oppleves å gå ut over en persons egne ressurser (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). En viktig forutsetning for en transaksjonell forståelse av stress er at individets opplevelse kan endres over tid, enten gjennom å justere opplevelsen av egen kapasitet eller justere det opplevde kravet fra miljøet rundt. Teorien viser til at variabler i individet og variabler i miljøet har et likeverdig samspill (Lazarus & Folkman, 1984, s. 292).

Stress er, ifølge Lazarus (2006), nært forbundet med følelser, der det er tankene knyttet til tolkning av den potensielle kilden til stress som utløser en emosjonell reaksjon. De ulike måtene å vurdere stress på kan knyttes opp mot ulike følelser (Bru, 2019, s. 25). I situasjoner som skaper stress, som oppleves som skadelig, truende eller utfordrende oppstår det følelser som sinne, misunnelse, sjalusi, angst, frykt, skyld og sørgmodighet (Lazarus, 2006).

Transaksjonsteorien beskriver «*stress som et resultat av tolknings og vurderingsprosesser*» (Bru, 2019, s. 25). Teorien tar for seg to grunnformer av den kognitive vurderingsprosessen: *Primær vurdering* og *sekundær vurdering* (Lazarus & Folkman, 1984, s. 31-37). Primær

vurdering henviser til meningen den potensielle kilden til stress har for individet og miljøet, og hvordan dette påvirker individets velvære. Denne påvirkningen beskrives ofte som enten irrelevant, positiv eller stressende. Sekundær vurdering refererer til hva som kan bli gjort for å mestre stressorene. Primær vurdering vurderer derfor om noe oppleves som stressende og sekundær vurderer om hvilke mestringsstrategier som kan tas i bruk for å håndtere stressorene (Lazarus & Folkman, 1984, s. 31-37).

Transaksjonsteorien er relevant ved snakk om stress i skolen fordi skolen er et sted ungdommer tilbringer store deler av hverdagen sin, og er en arena for sosialt samspill, vurderingsplaner og prestasjoner. Det kan oppstå situasjoner i skolehverdagen som kan mulig oppleves som skadelig, truende eller utfordrende for elevene. Teorien har sin anvendelse i skolen fordi stress avhenger ikke bare av den individuelle opplevelsen av stress og elevens ressurser, men også forventninger og krav som stilles fra omgivelsene.

Stress og læring

Skolerelatert stress er definert som «belastninger knyttet til skolearbeidet», men oppstår på grunnlag av det komplekse samspillet mellom individuelle og miljømessige forhold (Bru, 2019, s. 41; Tvedt & Bru, 2019, s.49). Elever har en gjennomgående strøm av vurderinger i skolen og det er ingen annen gang i livet hvor elevens kunnskaper og ferdigheter er vurdert og sammenlignet så betydelig. Disse vurderingssituasjonene er for enkelte elever kilden til store følelsesmessige utfordringer (Bru, 2019). Dette stresset utspiller seg i fysiske reaksjoner som kvalme, søvnighet eller hodepine (Øverland & Bru, 2016, s. 59). Elever som sliter med disse utfordringene knyttet til vurderingsgrunnlag, kan føre til nedgang i læringsutbytte, reduserte skoleprestasjoner og kan påvirke elevens generelle mentale helse (Øverland & Bru, 2016, s. 59).

Stress er knyttet til faglige og sosiale aspekter ved skolen, da skolen er en stor del av ungdommers hverdag (Pascoe et al., 2020, s. 104). Det er en antydning i eksisterende litteratur en økning i opplevelsen av stress i skolen blant norske skoleelever de siste 15 årene ,og skolerelatert stress kan være en viktig forklaring på omfanget av psykiske helseplager blant ungdom (Eriksen et al., 2017; Stoltenberg, 2015). Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen støtter opp under denne antydningen og indikerer at rundt 40% av skoleelever i første og andre klasse videregående ofte eller svært ofte opplever skolerelatert stress i forbindelse med skole, en andel som stiger til rundt 60% i tredje klasse videregående (Bakken, 2017, s. 35).

Den samme undersøkelsen viser at ungdom rapporterte skole som den største grunnen til opplevd stress (Bakken, 2017, s. 64).

Skolen er en faktor som viser til økt opplevelse av stress og psykiske helseplager og har derfor stor betydning for hvordan elevenes fysiske og psykiske helse blir ivaretatt (Lillejord et al., 2017, s. 6). Det blir understreket i litteraturen at mennesker trenger noe stress i livene sine, men at langvarig høyt stressnivå skal unngås fordi det anses helsemessig skadelig. Aktivering som enten er psykologisk eller emosjonell leder opplevelsen av stress, og påvirker individets læringsprosess. Om elevene opplever at kravene i skolen overskrider de ressursene eleven har tilgjengelig, går dette ut over læring (Lillejord et al., 2017, s. 6). Økningen av stress er størst med tanke på prestasjoner, krav til seg selv og det å grue seg til prøver og presentasjoner (Bru, 2019, s. 22).

Videre er elever i overganger mer sårbare for å bli stående utenfor og er også en risikofaktor for fravær. Overgangen må være oversiktlige og tydelige, samt være forberedt (Havik, 2016, s. 102). For mange elever er disse overgangene fra ungdomskolen til videregående, men også overgangen fra en time til en annen eller fra time til fritime.

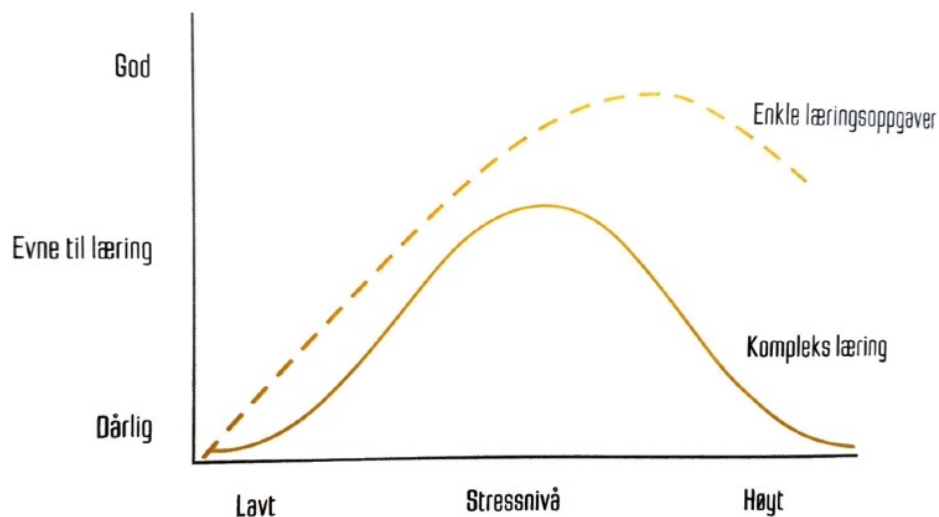
Læringsprosessen påvirkes negativt både om aktivering i hjernen er for lav og for høy (Bru, 2019, s. 23). Lav aktivering vil oppleves som kjedsomhet ved skolearbeidet, og dermed blir motivasjonen til å lære noe nytt lav. Det kan også komme av å over lang tid ikke føle å mestre læringen. Ved økt stress og høy aktivering kan graden av informasjon oppleves overveldende (Bru, 2019, s. 23). Høye stressnivåer er forbundet med opplevelsen av fare. Når bekymringene om å ikke klare å håndtere situasjonen oppstår, svekkes vår minnekapasitet og evnen til å bearbeide informasjon gitt. Denne evnen til å bearbeide informasjon er høyst nødvendig for strukturert læring (Bru, 2019, s. 23-24)

Yerkes-Dodson utviklet en modell som beskriver sammenhengen mellom læring og emosjonell aktivering (Diamond et al., 2007, s. 2). Denne modellen tilsier at mennesker lærer og husker best ved moderat stressnivå. Det vil si at ved gunstig læring bør elevene være moderat stresset eller aktivert. Dette er fordi for at lav aktivering i hjernen gjør at motivasjonen for skolearbeid minker. Modellen tilsier at moderat stress av en slik karakter faller under positivt stress og elevene opplever utfordring av en håndterbar karakter. «Det optimale nivået» av stress varierer basert på kompleksiteten av oppgaven eleven står ovenfor.

Figur 1 viser til en forenklet og bearbejdet fremstilling av Yerkes-Dodson modellen (Bru, 2019, s. 24) .

Figur 1.

Forholdet med stressnivå og enkel og kompleks læring (Bru, 2019, s. 24).



Figuren, illustrert over, varierer fra Yerkes-Dodson modellen ved at kurven for enkle læringsoppgaver har et høyere toppunkt (Bru, 2019, s. 23). Når stressnivået blir for høyt er det mer enkle læringsoppgaver som er tilgjengelige for elever å løse, mens ved optimalt aktiveringsnivå så legges det mer til rette for kompleks læring. (Bru, 2019, s. 23). Ved komplekse læringsoppgaver og dybdelæring vil en ha vanskeligheter med å innta gitt informasjonsmengde om nivået av stress og aktivering blir for høy eller for lav. Modellen ovenfor er valgt her fordi den ikke kun vektlegger den optimale læringssonen (slik det tolkes Yerkes-Dodson modellen viser til), men sier noe om det komplekse læringsforholdet som påvirkes negativt ved vedvarende stress.

Stress, ungdom og pandemi.

Som beskrevet ovenfor kan ungdom oppleve stress i forbindelse med skole. Dette gjelder ikke kun det faglige, men også det sosiale rundt lærer, medelever og fysiske miljø. Når dette stresset vurderes dithen at det går ut over de ressurser individet opplever å ha tilgjengelig, påvirker dette elevens læring.

Under pandemien har videregående elever hatt hjemmeskole over langer perioder, sosial distansering gjennom oppdelte klasser og lite sosial omgang på fritiden. Innledningsvis ble det presentert måter pandemien har påvirket ungdoms psykiske helse. Forskning indikerer at pandemien har hatt en negativ innvirkning på ungdoms livskvalitet (Soest et al., 2020, s. 10). Omorganiseringen av samfunnet, spesielt hjemmeskole og sosial distansering, viser til å ha hatt størst innvirkning på ungdom. Gjennom forskningen kan det antydes at innvirkningen pandemien har hatt på ungdommers liv også kan ha hatt en påvirkning på ungdommenes læringsprosess. Utydelige overganger kan ha bidratt til en mindre oversiktlig og forutsigbar skolehverdag for ungdom. Flere elever opplevde også å begynne på videregående skole på nett, for å så begynne på en ny skole etter måneder med hjemmeskole.

Mestring

Selv om stress kan resultere i opplevelse av trussel, utfordring eller skade mot selvet, gir stress også mulighet for mestring (Bru, 2019, s. 24). Dersom det er en balanse i belastningen og de ressursene individet opplever å ha, er det en større sannsynlighet for opplevelse av mestring. Transaksjonsteorien beskriver stress og mestring som fenomener som hører sammen. Mestring blir beskrevet som en måte for individet å forholde seg til stressorer som oppleves truende (Lazarus, 2006, s. 139).

Mestring definert

Ifølge transaksjonsteorien er *mestring* «en konstant regulering av kognitiv og atferdsmessig innsats for å håndtere utvendig og/eller innvendige krav som vurderes som å utfordre eller overgår personens ressurser» (egen oversettelse) (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141).

Individer er under konstant stimuli fra miljøet og denne vurderingsprosessen frembringer følelser. Individer tar så i bruk strategier for å mestre disse følelsene (Lazarus, 2006, s. 54). Alle tanke- og atferdsmessige strategier for å forsøke å håndtere en opplevd stressende situasjon, anses som mestringsstrategier (Bru, 2019, s.27). Teorien tilsier at om en tar i bruk mestringsstrategier og deretter opplever god håndtering av situasjonen, kan hendelser som oppleves som belastende, også bidra til læring og positiv utvikling (Bru, 2019, s. 21).

Når det sekundære vurderingssystemet av stress konkluderer med behov for mestring, kan mestring defineres på to forskjellige måter: *problemfokuset* og *emosjonsfokuset* mestring (Lazarus & Folkman, 1984).

Problemfokusert og emosjonsfokusert mestring

Problem-fokusert mestring går ut på å direkte håndtere kilden til stress, som for eksempel å skrive en oppgave som en opplever stressende (Lazarus & Folkman, 1984, s. 152). I skolesammenheng kan dette bety å spørre om hjelp fra lærer og/eller medelever for å forstå lærestoffet. Det kan også innebære å søke hjelp og støtte i vanskelig sosiale settinger med andre. Denne formen for mestringsstrategi går ut på å aktivt fjerne kilden til stress eller løse et problem, og vil i de fleste sammenhenger bli regnet som en god form for mestring.

Emosjonsfokusert mestring omhandler å regulere følelsene som er forårsaket av stressorene (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150). Emosjonsfokusert mestring kan beskrives som en tenkemåte, der den sosiale transaksjonens relasjonelle mening endres, men hvor det som skaper stressorene mellom individ og miljø ikke endres (Lazarus, 2006, s.146). Den har derfor til hensikt å endre følelsene knyttet til en situasjon eller en hendelse til noe som oppleves som mer nøytralt og/eller positivt (Bru, 2019, s. 27). Eksempler på slike er distraksjon, søke trøst eller få hjelp til å tenke på en annen måte eller fysisk aktivitet. Det er sentralt i emosjonsfokusert mestring at en revurderer forholdet mellom individ og miljø i en stressende situasjon, og kan igjen oppleves som suksessfull mestring (Lazarus, 2006, s.101). Dette gjennom å endre tanker eller følelser knyttet til en situasjon for at den situasjonen endrer betydning for individet. I skolesammenheng går dette ut på for eksempel at en elev kan endre oppfatningen av hvor viktig en vurdering er. Det kan også være å distrahere seg fra den oppgaven en skal utføre med for eksempel fysisk aktivitet, sosiale medier eller håndarbeid for å skape et pusterom fra stressoren. Dette er derimot ikke direkte en del av en revurderings (reappraisal) prosess, men skaper muligheten for revurdering senere (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150-151).

Carver et al. (1989) har i likhet med Lazarus og Folkman (1984) både problemfokuserte og emosjonsfokuserte strategier i sin inndeling av mestringsstrategier (s.267). De har derimot lagt til en tredje hovedkategori i mestring: Unngåelses strategi. Denne går ut på unngåelse av for eksempel den situasjonen en opplever som problematisk. I dette eksempelet kan det være å utsette skolearbeid som en opplever som krevende. Denne formen for strategi anses ikke som hensiktsmessig da det ikke gjør noe med kilden til stresset eller revurderer betydningen stressoren har (Bru, 2019, s. 28).

Lazarus (2006) beskriver i *stress og følelser, en ny syntese* at emosjonsfokuserert mestring er rettet mot regulering av følelser som er knyttet til den stressende situasjonen (s. 145). Her bruker Lazarus (2006) «å unngå å tenke på trusselen eller revurdere den» (s.145). Dette kan tolkes som en beskrivelse av en unngåelsesstrategi og vil derfor inngå som en del av emosjonsbasert mestring i denne oppgaven.

Forhold i miljøet som påvirker opplevelsen av og mestring av stress

Det er flere forhold i miljøet som bidrar til opplevelsen av stressmestring, men det er spesielt to faktorer som skiller seg ut og ser ut til å ha en viktig betydning for ungdom i videregående skolealder, nemlig forutsigbarhet og kontroll, og sosial støtte.

Forutsigbarhet og kontroll

Forutsigbarhet eller mulighet for kontroll har vist seg å være beskyttende mot stress (Bru, 2019, s. 40). Kontroll påvirker utfallet av møte med stressfaktoren (Lazarus, 2006, s. 171) og den demper opplevelsen av stress gjennom en økt tro om at en kan løse de utfordringene som finnes. På den måten oppleves situasjonen mindre truende. Forutsigbarhet og kontroll er også knyttet til opplevelsen av autonomi, som er et grunnleggende menneskelig behov (Bru, 2019, s. 40). Slik bidrar forutsigbarhet og kontroll til at mennesker får oppfylt dette behovet for autonomi og på den måten forebygger eller reduserer opplevelsen av stress. I skolesammenheng kan forutsigbarhet og kontroll bety mye. Det kan dreie seg om å bli informert i god tid for presentasjoner, prøver eller at elevene kan bidra til å bestemme hvordan skoleoppgaven skal gjennomføres (Bru, 2019, s. 40). Forutsigbarhet og kontroll innebærer slik at elevene skal ha en opplevelse av at de aktivt deltar i sin egen læring og skolehverdag.

Sosial støtte

Gode relasjoner er avgjørende for utvikling, funksjon i hverdagen og velvære (Bru, 2019, s. 38). Gode relasjoner bidrar med sosial støtte, noe som viser seg å være spesielt viktig ved opplevelse av stress. I stressende situasjoner bidrar sosial støtte med at en situasjon blir håndtert bedre gjennom hjelp og støtte fra andre. På den måten får ikke situasjonen nødvendigvis vedvarende negative konsekvenser som psykiske plager og redusert selvtillit (Bru, 2019, s. 38).

Sosial støtte defineres, ifølge Cohen (2004) som “a social network’s provision of psychological and material resources intended to benefit an individual’s ability to cope with stress”(s. 676). Sosial støtte kan være en buffer til den skadelige påkjenningen av stressfaktorer på fysisk og mentalt velvære (Thoits, 2011, s.151). Sosial støtte fungerer gjennom å assistere mestringsstrategier. Det går ut på at støtteapparatet gir råd om mestringsstrategier de selv bruker når de er i situasjoner som ligner. Assisterende mestringsstrategier fungerer fordi den minimerer krav og/eller en persons emosjonelle respons til disse kravene, som deretter resulterer i en reduksjon av stressfaktorer (Thoits, 2011, s. 152).

Sosial støtte deles ofte inn i instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011). I skolen vil instrumentell støtte i hovedsak være faglig støtte og hjelp fra lærere i form av undervisning og andre former for tilrettelegging (Bru, 2019, s. 39). Medelever og foreldre kan også fungere som instrumentell støtte gjennom å hjelpe med skolematerialet eller tips til fremgangsmåter. Emosjonell støtte innebærer å få sympati og forståelse fra andre (Bru, 2019, s.39). Det å få hjelp av andre til å revurdere situasjonen på en annen måte og tenke mer konstruktivt på stressende hendelser eller situasjoner (Thoits, 2011, s. 152-154). I skolesammenheng kan dette være å få emosjonell støtte fra medelever eller lærere i form av at eleven opplever å bli møtt med interesse og sympati når eleven uttrykker skolerelatert stress (Bru, 2019, s.39). I denne oppgaven referer instrumentell støtte til faglig støtte fra lærer, elever eller foreldre. Emosjonell støtte vil derimot beskrive sosial støtte, som å få forståelse og sympati fra medelever, lærere, venner eller familie.

Barn og unge søker tilhørighet og vennskap blant jevnaldrende i skolen, og derfor er skolen en viktig del av deres oppvekst. Det psykososiale miljøet i skolen blir viktigere og viktigere, da det er en tendens til økt stress og psykisk press blant ungdom (Bru et al., 2016, s. 18). Den sosiale arenaen og relasjonene elevene har på skolen er viktig for deres sosiale og faglige utvikling (Bru, 2016). Elevenes evne til å håndtere utfordringer og få styrket selvfølelse stimuleres gjennom gode relasjoner og støtte fra andre medelever (Thoits, 2011). Thoits (2011) argumenterer for at nettopp disse relasjonene kan være en «buffer» for individets evne til å håndtere stress (s.151).

Forhold i individet som påvirker opplevelsen av stress og mestring

Personfaktorer som påvirker opplevelsen av stress og mestring demonstrerer elevenes egenskaper og kjennetegn på det aktuelle tidspunktet da en utfordrende eller truende situasjoner skjer (Bru, 2019, s. 29). Disse innebærer forhold som 1) behov, mål og ambisjoner, 2) sosial og emosjonell kompetanse og 3) tillit til tilgjengelige mestringsressurser (Bru, 2019, s.29). Disse egenskapene vil endres over tid, og kan bli påvirket av ytre faktorer.

Behov, mål og ambisjoner er sentralt i den transaksjonelle forståelsen av stress (Bru, 2019, s.30). En persons mål, ambisjoner eller behov må oppleves utfordret eller truet, for at en skal oppleve stress (Lazarus, 2006). Det er en antagelse om at ungdom i dag ser på utdanning som viktig for deres fremtid (Bru, 2019, s.31). Dette igjen motiverer unge for å oppnå gode læringsresultater, men dette bidrar også til en viss sårbarhet for opplevd stress når deres læringsmål ikke blir nådd. Ofte skilles prestasjonsorienterte elever og læringsorienterte elever på hvordan de opplever stress relatert til skolen og hvordan de mestrer dette (Bru, 2019, s.32). Prestasjonsorienterte elever er opptatt av å prestere bedre enn andre og er mer sårbare for opplevelsen av stress når forventningene og kravene blir for høye. Læringsorienterte elever er opptatt av å arbeide for å lære, utforske og forstå. De vil ha større sannsynlighet for å tenke at det å gjøre feil er en del av en læringsprosess, noe som kan bidra til å være beskyttende for konkurranse og prestasjonspress. Perfeksjonisme blant elever er også utbredt, der eleven ønsker svært gode prestasjoner, men kan resultere i at skolearbeidet oppleves altopplukende og kan medføre sterke stressopplevelser om forventningene til prestasjon blir for høy (Bru, 2019, s. 32).

Sosial og emosjonell kompetanse inkluderer ferdigheter som kan bidra til redusert stress (Bru, 2019, s. 33). Elever som har denne sosiale kompetansen har høyere sannsynlighet for å opprettholde gode relasjoner til medelever og lærere, som kan fungere som en beskyttende faktor (Bru, 2019, s.33). Emosjonell kompetanse innebærer en bevissthet over vurderinger og tolkninger av stressfaktoren. En bevissthet om hva individet legger til grunn for sine vurderinger er derfor en forutsetning for å kunne endre hendelsen i en positiv retning og gjøre den håndterbar. Både sosial og emosjonell kompetanse legges til grunn for å kunne identifisere årsakene til problemet, legge en plan om hvordan problemet skal håndteres og dermed vurdere hvilke mestringsstrategier som skal anvendes (Bru, 2019, s. 34).

Å ha tro på mestringsressurser og hvordan en kan nyttiggjøre seg av disse er viktig for vurderingen av en stressende situasjon (Bru, 2019, s. 35). Det handler om å ha troen på de

mestringsstrategiene tilgjengelige og om de er effektive til å mestre kilden til det opplevde stresset. Det innebærer også troen på at flere mestringsressurser kan bli tilgjengelige på et senere tidspunkt, selv om de ikke er nåværende tilgjengelige (Bru, 2019, s.36).

Elever som har ressurser og strategier som selvkontroll, engasjement i skolearbeidet og god innsikt i egen læring kan være mer beskyttet mot stress og utbrenthet (Lillejord et al.,2017, s.20). Dette fordi elevene har strategier til å mestre stress og dette skaper grunnlag for å ta vare på de positive sidene, samtidig som de beskytter mot de negative sidene ved stress. Den viser også til effekten av støttende sosiale relasjoner på og utenfor skolesammenheng. Den enkelte opplever diskrepans mellom indre eller ytre forventninger og egne ressurser. Forventninger og krav fra skole, fritid, lærere og foreldre kan bidra til økt eller forminsknet opplevelse av stress. Dette avhengig av elevenes ressurser til å håndtere stresset (Lillejord et al., 2017, s. 33).

Pandemien og påvirkning av det indre og ytre miljø

Forholdet mellom individ og miljø ses ikke på som separat fra hverandre, men som gjensidig påvirkende av hverandre (Bru, 2019, s. 28). Dersom det ytre miljøet blir begrenset, kan håndteringen av det opplevde stresset avhenge mer av indre faktorer.

Som beskrevet ovenfor er forutsigbarhet, kontroll og sosial støtte viktige beskyttende faktorer for opplevelse av stress, og da spesielt for barn og unge. Ved nedstenging og omstrukturering av samfunnet under COVID-19 pandemien er disse beskyttende faktorene begrensede og kan derfor ha hatt en innvirkning på ungdoms opplevelse og mestring av skolerelatert stress.

Personfaktorene i opplevelse av stress har også blitt påvirket under pandemien, der ungdommenes behov, mål og ambisjoner kan ha blitt forandret gjennom en uforutsigbar hverdag. Den emosjonelle og sosiale kompetansen til elevene påvirker hvordan stress oppleves, hvordan elevene søker sosial støtte og hvordan elevene er i stand til å forholde seg til kilden til det opplevde stresset forbundet med pandemien.

Metode og analyse

Metode og design

Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative undersøkelser har som ambisjon å finne hensikten til et fenomen og dets kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 116). Kvalitativ metode er opptatt av hvilke relasjoner som betyr noe for mennesker og av å forstå eller beskrive hvordan verden oppleves. I kvalitativ metode er det mindre fokus på årsakssammenhenger og mer på sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (Johannessen et al., 2016, s. 96).

En kvalitativ tilnærming har blitt valgt i denne studien for å utforske videregående elevers opplevelser og erfaringer rundt skolerelatert stress og dens mestring av dette under COVID-19 pandemien. Hensikten med en kvalitativ tilnærming i denne studien var å undersøke hvordan videregående elever opplevde skolerelatert stress og mestring under pandemien.

Fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologi søker å oppnå en dypere forståelse av personers erfaringer. Tilnærmingen tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og hvordan forstå fenomener på grunnlag av disse. Grunnleggende i fenomenologien er å forstå perspektivene og erfaringene en har av verden. En fenomenologisk tilnærming går ut på å jobbe ut ifra informantenes spesifikke opplevelser (Creswell et al., 2007, s. 252). Innen fenomenologien leses informantenes utsagn, som deretter blir delt inn i temaer og koder. (Creswell et al., 2007, s. 255).

Å få innsikt i, og forståelse for menneskers liv er fokuset i fenomenologisk metode (Johannessen et al., 2016, s.171). Det finnes derfor ingen feil i opplevelsene fordi disse opplevelsene er koblet til menneskelige tolkninger (Johannessen et al., 2016, s. 172). I denne oppgaven, ble det benyttet en fenomenologisk tilnærming for å undersøke fenomenet skolerelatert stress og mestring under pandemien. Studien gikk ut på å samle data fra elever som har opplevd sagt fenomen for å utforme en indikasjon på opplevelsen til videregående elever i Norge. Denne formen for tilnærming inkluderte ikke en intervensjon eller løsning, men en innsikt i elevenes opplevelse av fenomenet.

Multimetode

Multimetode defineres, ifølge Brewer og Hunter (2006), som bruken av to eller flere innsamlingsmetoder innenfor kvalitativ og/eller kvantitativ metode (s.4). Creswell og Plano Clark (2007) derimot definerer multimetode som en samling av forskjellige type kvalitativ eller kvantitative metoder (s.12). Uavhengig av hvilke definisjoner en legger vekt på belyser det innsamling av to eller flere datainnsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming. Det var ikke spesifisert i litteraturen hvilke former for innsamling dette gjaldt og bruk av individuelle og fokusgruppeintervjuer kunne derfor defineres som et multimetode design.

I denne studien ble det kombinert to former for kvalitativt intervju. Individuelt dybde-intervju og fokusgruppeintervju. Dette for å få en helhetlig og dypere forståelse av fenomenet skolerelatert stress og mestring. Hovedfokuset var rettet mot elevenes opplevelse av skolerelatert stress og mestring under pandemien. I tillegg delte to lærere/rådgivere sine erfaringer og observasjoner av gitte tema.

Fokusgruppeintervju

En fokusgruppe er et utvalg av 6-8 informanter som styres i organisert diskusjon av en moderator (Johannessen et al., 2016). I et fokusgruppeintervju er det ønskelig at gruppene er godt sammensatt for å oppnå en god innsikt rundt temaet og videre få fram holdninger, synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 92). En godt sammensatt gruppe har felles grunnlag for diskusjoner, og er deltakende i diskusjon gjennom respons til andre gruppe-medlemmer (Thagaard, 2018, s. 92). I denne studien ble gruppen regnet som homogen og godt sammensatt ettersom informantene tilhørte samme aldersgruppe og har bakgrunn i valg av psykologi som valgfag.

Fokusgruppeintervju ble foretrukket i denne studien fremfor individuelle dybdeintervjuer i samtale med elevene for at de skulle få muligheten til en god diskusjon og dialog rundt temaet. På denne måten kunne moderator få en god flyt i samtalen og få en god innsikt i elevenes opplevelser. Dette kunne ha bidratt til en utdypelse av temaet samt oppfordret til drøfting av aspekter som ikke hadde blitt tenkt på som aktuelle tidligere. Det forhindret også deling av for personlig informasjon, som blir beskrevet nærmere under *forskningsetiske vurderinger*.

Individuelt intervju

Individuelle intervjuer blir benyttet for å få en detaljert og utformet beskrivelse av informantens forståelse, erfaringer, oppfatninger og holdninger knyttet til temaet skolerelatert stress og mestring (Johannessen et al., 2016, p. 146).

De individuelle intervjuene kan være med på å utfylle kunnskap i studien som forskeren ser mangler (Johannessen et al., 2016, p. 146). Dette kunne ha bidratt til å få et innblikk i om lærerne hadde erfart like eller ulike utfordringer blant elevene som elevene selv. Eventuelt bidratt til å utdype utfordringene dersom lærerne i dybdeintervjuene viste til like eller ulike oppfatninger av videregående elevers opplevde skolerelatert stress og mestring under pandemien som elevene. På den måten kunne det skape et mer helhetlig bilde av tematikken.

Utvalg

Ifølge Johannessen et al. (2016) skal utvalget i kvalitativ forskning være hensiktsmessig, ikke nødvendigvis representativt (s. 117). Det er derfor vanlig at utvalget er homogent ved gruppeintervjuer fordi det gir informantene mulighet til å lettere kommunisere med hverandre, da deltakerne potensielt har flere fellestrekk (Miles et al., 2019, s. 28). Det er samtidig viktig med noe variasjon i informantgruppen for å få frem ulike refleksjoner. Denne variasjonen er med på å skape dialog og diskusjon i gruppen (Krueger & Casey, 2015, s. 81). I denne studien var alder og bakgrunn i valg av psykologi som valgfag fellestrekk i gruppen. Forskjeller kunne vært sosiodemografiske faktorer.

Rekrutteringen av informantene foregikk gjennom forsker og veileders nettverk. Det ble sendt ut e-post til lærere ved forskjellige skoler i Norge med en kort introduksjon om studien hvor det ble beskrevet et ønske om å rekruttere elever til et fokusgruppeintervju, samt intervju av lærer. E-postene ble i hovedsak sendt ut til psykologilærere på videregående skoler. Dette fordi både psykologilærerne og deres klasser kunne ha en potensielt større bevissthet rundt fenomenene og prosessene som undersøktes i denne studien, og/eller hadde et begrepsapparat som samsvarte med temaet.

Det ble rekruttert informanter fra tre psykologiklasser i 2. klasse på to videregående skoler. Stress og mestring var på pensum for disse elevene og kunne på denne måten bidra til et utgangspunkt i form av forkunnskaper og refleksjon rundt tematikken i studien.

Det var totalt to psykologilærere som meldte sin interesse til å delta i intervju. Det ble lagt opp slik at studien skulle kort presenteres for elevene, og deretter kunne de elevene som var interesserte gi beskjed til sin lærer. Dette for å forhindre et press om å melde seg. E-post adressene til de elevene som var interesserte ble delt av lærer. I utgangspunktet skulle prosjektansvarlig og lærer sammen plukke ut de best egnede elevene til studien. Men, på grunn av klassens størrelse og økt frafall ble alle elever som ønsket invitert til å delta.

På skole nummer en var det tretten elever som viste interesse for studien, men ved avtale-tidspunktet var det totalt seks elever som møtte opp (n=6). Alle elevene identifiserte seg som kvinner. På skole nummer to var det åtte elever som viste interesse og åtte elever som møtte til avtalt tidspunkt. Syv av elevene identifiserte seg som kvinner og en som mann (n=8). Lærerne fra begge skolene stilte til individuelle dybdeintervjuer (n=2).

Datainnsamling og prosedyre

Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet til bruk i planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju (Vedlegg 4 & 7). Alle intervjuene var semistrukturerte, for å gi rom for flyt og naturlig samtale (Johannessen et al., 2016, s. 148). For å forhindre ledende spørsmål var alle spørsmålene i intervjuguiden formulert ved åpne spørsmål for å gi elevene og lærerne mulighet for drøfting og refleksjon. Det ble stilt spørsmål som refererte til skolerelatert stress og dets mestringsstrategier, og skolerelatert stress og mestring under pandemien.

Informasjonsskriv

Informasjonsskrivet ga inngående informasjon om hva studien omhandlet, tydelig instruksjon til elevene og lærerne om å ikke dele privat informasjon angående deres fysiske eller psykiske helse og hvordan personvernet ivaretas. Det ble også informert om elevenes og lærernes rettigheter, intervjuerens taushetsplikt og frivillig deltakelse.

Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført et pilotintervju av intervjuguiden til fokusgruppen med to nylig uteksaminerte videregående elever i forkant av de to fokusgruppeintervjuene. Det ble gitt tilbakemelding på formuleringer av spørsmål som kunne være vanskelig å forstå og

intervjuguiden ble justert på bakgrunn av tilbakemeldingene som ble gitt. Pilotering av intervjuet ga også innblikk i om temaene var relevante for aldersgruppen.

Det ble foretatt et utvidet fokusgruppeintervju, der informantene får tilsendt en forkortet versjon av spørsmålene i intervjuguiden i «du»-form noen dager før intervjuet (Berg, 2007, s. 159). Informantene får på denne måten mulighet til å forberede seg og tenke gjennom egne meninger på forhånd (Sussman et al., 1991, s. 1773).

Samtykkeskjema og informasjonsskriv (Vedlegg 2 & 5), og intervju spørsmålene i du-form (Vedlegg 3 & 6) ble sendt til informantene tre dager før både de individuelle dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuene. Det ble også oppfordret til å stille spørsmål om det var noe som var uklart. Elevene i fokusgruppeintervjuet ble informert i e-posten at de ikke trengte samtykke fra foresatte da alle elevene var over 16 år.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i en av timene i psykologi. Elevene ble forsikret om at deltakelse i intervjuet ikke gikk ut over læring i faget eller påvirket deres karakter på noen måte. De individuelle intervjuene ble gjennomført samme dag (lærer 2) og samme uke (lærer 1) som fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppeintervjuene varte rundt 1,5 time og de individuelle dybdeintervjuene varte ca. 1 time. Intervjuene ble gjennomført i tildelt klasse/grupperom eller på lærers kontor.

De individuelle intervjuene av lærerne ble gjennomført etter hvert fokusgruppeintervju på hver skole. Dette for å utfylle og sammenligne en yrkesprofesjonell erfaring med elevenes opplevelse av skolerelatert stress og mestring av dette. Individuelle dybdeintervjuer ble utført etter fokusgruppeintervjuene for å forhindre at lærernes delte erfaringer kunne påvirke moderators spørsmål under fokusgruppeintervjuet.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i tråd med retningslinjer for slike og ble ledet av en moderator og en assistent. Innledningsvis i fokusgruppeintervjuene presenterte forsker og assistenten seg, og spurte om noen hadde praktiske spørsmål før start. Bordene ble satt sammen så alle kunne se hverandre. Gruppen snakket litt sammen om løst og fast før det ble informert om studien og om frivillig samtykke. Elevene leverte signert samtykkeskjema, og de som hadde glemt dette, signerte et skjema før intervjustart.

Det var en assistent til stede under begge fokusgruppeintervjuene for å notere ikke-verbal kommunikasjon og andre observasjoner, samt gi en kort oppsummering av dialogen. Assistenten var en medstudent. En slik bruk av assistent kunne bidra til å øke troverdigheten i oppgaven fordi elevene kunne gi direkte tilbakemeldinger på forskers forståelse av dataen. Dette ble beskrevet tydeligere under *validitet*. Det ble ikke tatt i bruk assistent i de individuelle dybdeintervjuene.

Tolkningen av det som blir sagt i intervjuene er med på å bestemme retningen av oppfølgingsspørsmålene stilt til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Det ble tatt utgangspunkt i intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene og rekkefølgen varierte ut ifra hvordan intervjuet utspilte seg. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju, med hovedtemaer og underspørsmål som rammeverk. At intervjuene ble utført semistrukturert ga rom for å tilpasse spørsmålene etter temaene elevene og lærerne snakket om. Det ga mulighet for flyt i samtalen. Da det ble gjennomført to fokusgruppeintervju med elever alder 16-17 år var det spesielt viktig med god flyt i samtalen for å holde interessen oppe for å ha god dialog. Alle intervjuene startet med enkle spørsmål om deres forståelse av stress, før spørsmålene gikk dypere inn på deres opplevelse av skolerelatert stress og mestring før og under pandemien.

Prosedyre

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak gjennom bruk av applikasjonen «nettskjema» på telefonen. Denne tar opp dialogen og sender opptaket direkte til en passordbeskyttet nettside. Dette opptaket kan kun hentes på nettskjema sine nettsider og ikke på applikasjonen i seg selv. Planen var å kun bruke diktafon for opptak under intervju, men ved tilbakemelding fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) ble den ene diktafonen erstattet med bruk av «nettskjema» (se Vedlegg 1). Det ble også brukt en diktafon for å sikre opptak dersom det skulle være noe galt med «nettskjema» sine opptak. Opptaket på diktafonen ble slettet umiddelbart etter sikret kvalitet på opptak på nettskjema sine nettsider. Det ble valgt å ikke notere innholdet i dialogen under fokusgruppeintervjuene da dette kunne være distraherende for både forsker og elever. Under de individuelle intervjuene, da disse var uten assistent, ble det derimot notert for å kunne gi en best mulig oppsummering ved intervju slutt.

Kort tid etter gjennomført intervju ble lydfilene transkribert i Word. Dette fordi det er lønnsomt å ha intervjuet friskt i minnet ved transkriberingen (Thagaard, 2018, s. 112). Ved transkriberingen blir lydfilen transkribert verbatim, men en mister stemmeleie og språklyder

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydfilen ble transkribert ordrett, og utydelig eller ufullstendig tale ble utelatt. Ved lydopptak ble heller ikke kroppsspråk blant informantene inkludert i transkriberingen. Dette ble derimot notert ned i fokusgruppeintervjuene av assistenten. Transkriberingen foregikk på bokmål. Dette fordi analysen har fokus på meningsinnhold (Kvale & Brinkman, 2017, s. 209). Da det kom fram opplysninger som kunne være identifiserende, med navn, klasse eller skole ble dette ikke inkludert i teksten, men i stedet gjort om til koder. Kodingen av navn på elevene og lærerne ble gjort om til *elev* og *lærer* med påfølgende tall for hvilken elev/lærer og hvilken skole. Et eksempel var Elev 1-1, der i dette tilfellet var det elev 1 fra skole 1.

Analyse av data

Analysen skal starte med å gå tilbake til hensikten med studien for å la problemstillingen veilede analysen (Krueger, 1998, s. 4). Koding og kategorisering var en inndeling av datamaterialet. Denne inndelingen var tversnittbasert og kategorisk. Det går ut på å sette «merkelapper» på setninger eller avsnitt som gjør det mulig å finne temaer, likheter og ulikheter i datamaterialet (Krueger, 1998, s. 4)

Konvensjonell innholdsanalyse ble brukt for å analysere datamaterialet. Konvensjonell innholdsanalyse, også kalt induktiv koding, søker å utforske fenomener bedre, ved å hente kategorier og koder ut ifra datamaterialet, fremfor å ha allerede lagde koder og kategorier før dataanalysen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279-1280). Dette betyr at kodene ikke var forhåndsbestemte fra problemstillingen eller nøkkelbegreper, men kommer fra selve materialet (Elo & Kyngäs, 2008, s. 111). Koding ble brukt for å forhindre for brede kategorier; gjennom koding kan flere kategorier bli brukt på samme tekst (Johannessen et al., 2016, s. 174). Dette er en fordel fordi det gir direkte informasjon fra informantene, og er ikke påvirket av allerede eksisterende kategorier. Det er viktig å presisere at koding og kategorisering er kun en del av analyseprosessen og erstatter ikke selve tolkningen av data (Johannessen et al., 2016, s. 174). Selve tolkningen innebærer å se sammenhenger, identifisere meninger, og gjentagende erfaringer og oppfatninger blant informantene (Krueger, 1998, s. 7). At analysen er induktivt, aviser ikke betydningen av teori, men den induktive analysen står som kontrast til forskning som er bevis-eller dokumentasjonsdrevet (Tjora, 2021, s. 23)

Utfordringen kan være om analysen mislykkes i å få med hele konteksten og med å identifisere viktige hovedkategorier. Datamaterialet ble først lest for å få et helhetsbilde, og deretter lest ord for ord for å finne passende kategorier og koder som representerer problemstillingen i studien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279-1280).

NVivo er et nyttig hjelpemiddel for å få god oversikt over materialet gjennom kategorisering og koding. I dataprogrammet kan kodene og kategoriene endres og flyttes om ønskelig. Dette er tidsbesparende og nyttig for å holde oversikten og sammenhengen i datamaterialet (Schreier, 2012, s. 246). På bakgrunn av dette ble NVivo brukt.

Hvert av de fire intervjuene ble først kodet individuelt, før fokusgruppeintervjuene ble analysert sammen og de individuelle intervjuene sammen. Kategorier ble så utviklet ut ifra kodene fra intervjuene og fordelt etter disse. På den måten kunne det skapes et mer helhetlig bilde, samt tydeligere se likheter og ulikheter i fokusgruppene og i de individuelle dybdeintervjuene. Alt av materialet ble delt inn i elever og lærere.

Forskningsetiske betraktninger

Studiens troverdighet

Reliabilitet er direkte oversatt fra engelske «reliability» og betyr pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 36). Reliabilitet setter søkelys på hvor nøyaktig data i undersøkelsen er og hvilke data som brukes. I tillegg ses det på hvordan dataen samles inn og bearbeides.

En godt utarbeidet revisjonsprosedyre som gjør det mulig å spore metoder, dokumentasjon av data og avgjørelser gjennom studien er med på å styrke reliabiliteten i oppgaven (Johannessen et al., 2016). Ifølge Johannessen et al. (2016) har en gjennom en åpen og detaljert fremstilling av prosessen bidratt til å styrke troverdigheten i oppgaven (s. 232). Det gir leserne innblikk i hvordan og hvorfor avgjørelser blir tatt. Dette skjer gjennom å være åpen om fremgangsmåten i teksten og jobbe strukturert med datamaterialet (Graneheim et al., 2017, s. 33). Dette ble gjort i denne studien gjennom å gi veileder tilgang til all data og skriftlig arbeid knyttet til studien. Forsker forsøkte å være tydelig og transparent når det gjaldt egen rolle gjennom den skriftlige oppgaven.

Validitet og overførbarhet

Validiteten i kvalitativ metode omfatter i hvilken grad forskerens funn og fremgangsmåter reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, p.232).

Ekstern validitet beskriver en *overførbarhet* i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s.233). Ordet blir oftere brukt istedenfor *generalisering*, fordi sistnevnte ofte er assosiert med kvantitativ forskning. Overførbarhet dreier seg om hvor vidt en er i stand til å etablere begreper, beskrivelser, forklaringer og fortolkninger som kan være nyttige i områder utenfor det som studeres (Johannessen et al., 2016, s.233). Utvelgelsen av informanter og beskrivelsen av hensikten med studien er derfor viktig for overførbarheten av datamaterialet (Graneheim et al., 2017, s. 33). Denne studien kan ha vært med på å bidra til en større innsikt i videregående elevers opplevelse av skolerelatert stress og deres mestringsstrategier under COVID-19 pandemien. Den kunne også gi en indikasjon på ungdommers opplevelse av stress og mestring i skolen under pandemien i Norge. Samtidig er det ikke overførbart fordi det kun utforskes i en spesifikk kontekst. Det ventes derfor at det foreligger nyanser mellom flere skoler i Norge.

Intern validitet er en av flere måter å styrke studiens troverdighet. Den styrkes gjennom å tilbakeføre resultatene til informantene eller få en annen forsker til å tolke det samme datamateriale (Johannessen et al, 2016, s. 232). På grunn av denne studiens individuelle karakter var det ikke aktuelt at andre forskere gjorde denne tolkningen. Maxwell (2009) løfter frem at respondentvalidering er den viktigste metoden for å styrke validiteten gjennom å kontrollere for misforståelser og feiltolkninger underveis i prosessen (s.244). Det ble derfor tilstrebet å tilbakeføre datamaterialet og resultatene til informantene under intervjuene og i etterkant. Dette for å forsikre at forståelsen og tolkningen av datamaterialet tilsvarte informantenes opplevelser, erfaringer og meninger. Under intervjuet tilbakeførtes informasjonen gitt ved eksempelvis å si «Så slik jeg forstår det sier du ... stemmer dette?», for å så få en bekreftelse av tolkningen eller en mer utdypende forklaring. Det ble også gitt et sammendrag ved intervju slutt der informantene kunne bekrefte, endre eller supplere informasjon. Etter intervjuet blir det videre gjennomført en *informantdialog* (Miles et al., 2019, s. 303), der det tidlig i analysen ble sendt kategorier og koder, samt en generell oversikt over materialet til informantene. Det ble satt en tidsfrist for tilbakemeldinger, og en beskjed om at dersom det ikke ble gitt tilbakemeldinger innen fristen, ble materialet videreført. Det

ble kun gitt tilbakemelding fra en lærer som bekreftet tolkningen av datamaterialet på det stadiet i prosessen.

Objektivitet er å sikre at funnene i studien er et resultat av forskningen og ikke resultatet av subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016, p. 234). Den viser til i hvilken grad resultatene kan bekreftes fra lignende kvalitative undersøkelser. Denne formen for validitet er viktig fordi det viser til et kritisk syn på gjennomføringen av studien gjennom å beskrive forskers tidligere erfaringer, fordommer og oppfatninger som kan påvirke tolkningen i hvilken som helst grad (Johannessen et al., 2016, p. 234).

Å la andre få innsyn i materialet og analyseprosessen er en måte å få kvalitetssikret resultatene på (Thagaard, 2018, s. 189). Veileder hadde derfor innsyn i NVivo, som inneholdt transkripsjoner og koding. Gjennom mange veiledningstimer ble det gjennomgått sammendrag og resultat for en kritisk refleksjon av forskers tolkninger.

Forforståelse

Ifølge Gilje og Grimen (1993) er det tre komponenter ved en persons forforståelse: språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer (s. 148-151). De understreker at det er viktig å være spesielt bevisst på de delene av forforståelsen en ikke har et direkte eller reflektert forhold til.

Transparens er et viktig krav ved rapportering av kvalitativ forskning (Silverman, 2020, s. 90). En sikrer transparens gjennom å beskrive forskningens metoder og dataanalyse tilstrekkelig i oppgaven (Silverman, 2020, s. 90). Alle mennesker tolker det som skjer rundt en, der en bruker kunnskaper og oppfatninger vi har av virkeligheten til å tolke verden rundt oss. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 35) har alle mennesker en forforståelse, og innen forskning er det ingen unntak. Forskerens forforståelse påvirker hva som observeres og hvordan dette vektlegges og tolkes. I forforståelsen siler informasjonen gjennom et «filter» basert på hva forsker ønsker å vite. Forforståelsen forskeren bringer med seg kan avhenge av egne erfaringer og/eller forskningsbasert kunnskap (Johannessen et al., 2016, s. 35-36). Det vil si at denne oppgaven var basert på tolkninger, som var påvirket av forforståelse. Dette selv om informantenes uttrykte opplevelser ble forsøkt gjenspeilet etter beste evne gjennom informantdialog og korte oppsummeringer under selve intervjuene. Sitater ble presentert for å tydeligere vise transparens i oppgaven.

Forsker subjektivitet refererer til det at ens bakgrunn, både personlig og faglig, vil være en del av prosessen ved å etablere kunnskap (Johannessen et al., 2016, s. 51). Forskerens forforståelse blir derfor påvirket av hvordan teksten analyseres og tolket (Graneheim et al., 2017, s. 33). I denne studien var det viktig å forsøke og forstå eget tolkningsmønster underveis i prosessen. Dette ble gjort gjennom å være kritisk, transparent og etterrettelig i forhold til tolkninger som ble gjort.

Det var lite forskning som baserte seg på ungdommers psykiske helse og stress under pandemien ved prosjektstart. Den forskningen som fantes tydet på en økning i psykiske utfordringer blant unge (Bakken, 2020). Det kunne dermed antydes at ungdom hadde et økt skolerelatert stress under pandemien. Det opplevdes utfordrende å sette egen forforståelse til side ved utforming av spørsmål til fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju. Likevel ble det forsøkt gjort gjennom å være meget bevisst på disse prosessene.

Det ble forsøkt å ha en *tolkende lesning* under transkriberingen og analysen av studien. En tolkende lesning antyder at forsker skal forsøke å forstå informantenes tolkninger og forståelse av fenomenene på best mulig måte (Johannessen et al., 2016, p. 166). Forståelsen av skolerelatert stress og mestring i denne studien ble styrket gjennom oppsummeringen på slutten av intervjuet samt gjengivelse av det elevene sa. På denne måten fikk forskeren mulighet til å få tilbakemelding fra elevene og lærere om tolkningene var riktige. Det ble tatt hensyn til, gjennom *refleksiv lesning*, hvordan egne perspektiver og rolle påvirker datainnsamlingen og tolkningsprosessen (Johannessen et al., 2016, p. 166). Denne tolkningen vil også bestå av meningsbærende ikke-verbal kommunikasjon som kroppsspråk, lyder og stillhet (Johannessen et al., 2016, p. 177).

Etiske vurderinger

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humaniora, juss og teologi ble tatt hensyn til under hele forskningsprosessen. Grunnleggende i interaksjonen med informantene er å vise respekt for menneskeverdet og individets integritet, samt verne om personen under hele studien (NESH, 2016, s. 13-16). Det var viktig å understreke at hensyn til individet gikk foran forskningen og på den måten ble ikke informantene utsatt for mer belastning av å delta.

Fokusgruppeintervju ble brukt til intervju av elevene som en måte å forhindre at personlig informasjon blir delt med forsker. En potensiell fare ved individuelle intervjuer av videregående elever var at informantene kunne dele personlig informasjon, da informasjonens

natur kunne utfordret forskerens rolle i studien. Et eksempel på dette kunne vært om informanten delte spesifikt om sin psykiske uhelse, som kunne påvirke forskers subjektivitet. Ved at det ble utført fokusgruppeintervju med tydelige retningslinjer for tematikk, bidro dette til at problematikken ble minimert.

Målet med studien ble presisert før og under intervjuene, samt på informasjonsdokumentet sendt til informantene før intervjudagen. Dette var med på å tydeliggjøre ovenfor informantene hva hensikten med studien var. Studien la vekt på generelle fenomener, for eksempel hvilke mestringsstrategier elevene mente fungerte, eller ikke fungerte for sin aldersgruppe. De ble da oppfordret til å snakke generelt, selv om det omhandlet dem selv eller andre de kjenner. Lærerne ble også oppfordret til å snakke generelt om deres opplevelse uten å røpe personidentifiserende informasjon om elevene.

Metodiske begrensninger og betraktninger

Ifølge Johannessen et al. (2016), egner fokusgruppeintervju egner seg ikke om det omhandler komplekse psykososiale lidelser eller det er flere temaer i diskusjonen (s. 147). En svakhet med fokusgruppeintervjuer er at det er mindre samtale tid satt av til hver enkelt informant og informantene kan også påvirke hverandres meninger (Krueger, 1998, s. 20). En annen utfordring er en mulighet for at noen informanter ikke kommer til ordet (Johannessen et al., 2016, s. 146). Denne nevnte svakheten ble forminsket gjennom utvidede intervju. Hensikten med studien ble tydelig presisert før og under datainnsamlingen. Forsker var også ekstra bevisst på hvordan fokusgruppeintervjuene ble ledet og at alle informantene fikk mulighet til å snakke.

Det var tiltalende å stille spørsmål som direkte styrket en forforståelse om hvordan elevene hadde hatt det under pandemien. Det var også utfordrende å legge fra seg informasjonen som ble gitt i fokusgruppe 1 og ikke stille ledende spørsmål i fokusgruppe 2. Det ble ikke, etter forskers opplevelse, stilt ledende spørsmål, da dette var et fokus underveis i alle intervjuene.

Det ble vurdert om analysen tilsvarte en mer abduktiv tilnærming. Ifølge Tavory og Timmermans (2014), oppstår abduksjon når en ser forhold som ikke passer til eksisterende teori og hvordan en skal i et mer teoretisk perspektiv forstå disse observasjonene (s. 5). Tjora (2021) betegner abduksjon som «teorimarinert gjetning» (s.247). Da oppgaven var basert på allerede eksisterende forskning på skolerelatert stress og mestring før pandemien, samt noe begrenset forskning på det samme temaet under pandemien, ble ikke analyseprosessen vurdert

som en form for «teorimarinert gjetning» i den forstand beskrevet ovenfor. Derfor ble det bestemt å kun forholde seg til induktiv analyse og metode for denne oppgaven.

Weick (2001) argumenterer for at det nåværende er avhengig av perspektiv i retrospekt for å skape forståelse. Han mener også at utvekslingene som skjer i fokusgrupper bidrar til å få fram minner og perspektiver og på den måten finne mønstre en brukte i fortiden og kan reflektere over disse i nåtid og i fremtiden. Det kunne argumenteres for at deler av studien foregår i retrospekt. Da det var snakk om en kort periode siden (1,5 år inn i pandemien) intervjuene ble gjennomført, kunne en gå ut ifra at både elever og lærere kunne skille mellom fortid og nåtid, og selv vurdere hvordan de opplevde temaene før og under pandemien.

Presentasjon av funn

I dette kapittelet blir elevenes og lærernes opplevelser presentert separat. Hver av disse deles inn i skolerelatert stress og mestring *før* og *under pandemien*. Kategoriene blir igjen delt inn i underkategorier *kilder til stress* og *mestring*. Videre underkategorier varierer basert på funn i studien. Sitat benyttes for å øke transparens i oppgaven.

Elevers opplevelse

Skolerelatert stress og mestring før pandemien

Kilder til stress

Stress ble beskrevet av informantene som noe en var redd for skulle skje og at en ikke var bevisst på det før det skjedde. Følelsen av stress var derfor en metode for å håndtere den ukjente eller upåvirkelige hendelsen:

Jeg synes at det går ut på noe du for eksempel er redd for skal skje. Når det går på sånne innleveringer så er du kanskje redd for at du ikke gjorde den oppgaven (...) Stress er på en måte ting du ikke er bevisst på og det skjer noe i livet ditt og du bare hva skjer nå? Hva gjør jeg nå? Hvordan skal jeg takle dette? (Elev 8-2)

Informantene fortalte at stress ikke bare var negativt, selv om de ofte assosierte ordet stress med noe negativt. Det var først da stressreaksjonen i kroppen ble oppfattet som farlig, at det ble oppfattet som helseskadelig:

(...) stress kan være positivt så lenge man ikke tenker: Å nå stresser jeg og dette er farlig for meg (...) det er helseskadelig liksom at jeg stresser så mye. Før i tiden ble stress brukt som for eksempel å forhindre at dyr jagde oss. Hvis man tenker at stress er noe som man gjør for å hjelpe oss, så er det noe som hjelper oss så lenge vi ser på det som det. (Elev 1-1)

Vurderinger og forventninger

Informantene beskrev innleveringer og vurderinger som en kilde til stress i skolen, samt forventninger fra lærerne. Mange beskrev at de ofte var usikre på hvordan lærerne vurderte skolearbeidet og prøver, og derfor ikke visste hvordan de skulle forholde seg til den læreren. Flertallet av informantene fremhevet læreren som en sentral del av stressopplevelsen. De

fortalte at noen lærere bidro til mer stress ved at alle vurderinger ble samlet i samme periode og var lite villige til å samarbeide, mens andre lærere opplevdes mer samarbeidsvillige:

(...) At vi skjønner hva de vurderer oss på og at de gir oss tydelige beskjeder på hvordan de vurderer, for hvis jeg ikke vet hvordan de vurderer blir jeg veldig veldig stressa fordi jeg ikke vet hva jeg skal forholde meg til. Hvordan læreren samarbeider har alt å si. (Elev 1-1)

Informantene mente det har blitt større fokus på skolerelatert stress i media og i læreplaner, og på grunn av dette hadde lærerne blitt bedre på å fokusere på stresslindrende tiltak. Samtidig var det noen informanter som påpekte at lærerne deres uttrykte verbalt at informantene ikke skulle stresse med skolearbeid og vurderinger, men gjorde lite for å samarbeide for at vurderingspresset opplevdes mindre:

Det er flere lærere som har blitt flinkere. Stress har jo vært et veldig stort tema i media og vi har hatt masse prosjekter om det i forskjellige fag og tverrfaglig (...) Det er flere lærere som har blitt mer medgjørlige og sier at de forstår og de vil kanskje hjelpe oss mer enn før. Nå som det er blitt et reelt tema. (Elev 3-1)

Noen informanter beskrev at de ble så overveldet av flere vurderinger og innleveringer på en uke, at det endte opp med at de utsatte å starte og det medførte at de ble sittende med innleveringene kvelden før fristen. Noen sa også at de måtte velge hvilken vurdering de trodde betydde mest for karakteren da de ikke hadde tid til å forberede seg til alle vurderinger:

Altså jeg hvertfall personlig fokuserer, hvis jeg har 3 innleveringer i løpet av en uke eller en prøve og en innlevering, og har ikke jeg tid til å øve på den prøva. Da gjør jeg ferdig den viktige innleveringen som jeg vet har mye å si (...). (Elev 4-1)

Informantene formidlet frustrasjoner over standardisering i skolen og faste satte rammeverk for vurderinger. Det fremhevdtes at ikke alle var like flinke faglige og at noen elever i skolen faller utenfor selv om de hadde andre egenskaper som ikke ble vurdert. De opplevde at det var lite fokus på læring i skolen, men heller prestasjon på vurderinger:

Det handler ikke om å lære lenger. På skolen handler det kun om, hvor bra vi gjør det på prøvene, og det kan liksom gå utover du kommer inn på studiene da når du egentlig kan gi mer og har lært mye mer. (Elev 6-1)

Egne prestasjonsforventninger

Informantene påpekte at skolesystemet var basert på prestasjonsbasert selvtillit. Informantenes motivasjon for å gjøre det bra på skolen var for å føle seg bra. Om prestasjonene ikke var som forventet påvirket det selvtilliten og måten de følte seg. De opplevde at skolen var basert på at prestasjoner var individuelle, og satte dette i sammenheng med at samfunnet hadde utviklet seg mer til å bli individualistisk. Foreldre eller lærere kunne derfor, ifølge mange av informantene, ikke ansvarliggjøres. Det var informantene som la inn innsatsen i skolearbeidet og på den måten gikk det kun ut over dem selv om det ikke gikk som forventet:

(...) og i forhold til hvordan skolesystemet er bygd opp også (...) i forhold til at det er så prestasjonsbasert selvtillit. For at vi skal føle oss bra, så må vi gjøre det bra på skolen og hvis vi ikke gjør det bra på skolen så føler vi oss veldig dårlige (...) Og vi kan liksom kun skylde på seg selv for. Det er mye mer sånn individualisert. (Elev 1-1)

Til tross for at informantene beskrev stort indre press for prestasjoner, uttrykte de samtidig et usynlig forventningspress fra samfunnet om at de skulle prestere på skolen. Dette mente informantene var fordi det var viktig med fasade og vise alle at en hadde gjort det bra: «Det er stemmer i hodet som sier det til deg. At hvis du ikke presterer godt nok på den prøven så er du dum. Da er du dårlig. Da er du ikke god nok». (Elev 2-2)

Fremtid

Informantene uttrykte en opplevelse av at alle vurderinger var avgjørende for hva som skjer videre i livet deres og at en dårlig vurdering kunne få en negativ snøballeffekt:

Når det kommer til skolearbeid og sånt så kjenner hvertfall jeg veldig sånn at alt det vi gjør nå påvirker hvor/ hva som skjer senere i livet. Hvis du gjør det dårlig på den prøven så påvirker det karakteren din, som igjen påvirker vitnemålet, som igjen

påvirker hvor du kommer inn på universitet. Og det påvirker hva du kan bli og det setter jo grenser for hva du kan gjøre i livet ditt. (Elev 2-2)

Informantene fortalte at alt det de gjorde hang sammen. Hvordan en gjorde det på videregående påvirket hvor de kom inn på høyere utdanning, som igjen påvirket jobbmuligheter i det de opplevde som et vanskelig jobbmarked. Alt dette, ifølge informantene, påvirket om en var lykkelig i livet sitt eller ikke. Informantene fastslo at dette bygde opp forventninger en hadde til seg selv og det en ønsket å oppnå i livet:

Ja, jeg tenker at alle har et bilde på det perfekte livet, ikke sant? Man blir rik, man skal få et fint sted for et hus og få barn. Det å ha en fin utdanning og like jobben sin (...) Det bygger veldig på forventningene du har til deg selv, og det du vil oppnå (...) Man vet jo aldri hva som er passende, for jeg føler jeg er på en evig jakt på det perfekte liv. Så er det ingen topp og det er alltid noen som har et bedre liv enn deg uansett. (Elev 4-1)

Mestring

Informantene forklarte at mestringsstrategier var hvordan en takler stress, uavhengig av om det ble håndtert på en god eller dårlig måte. Mestringsstrategier ble beskrevet som for eksempel å gjøre noe som en anser som avslappende eller en aktivitet som gjør at en får tankene over på andre ting. De understrekte at mestringsstrategier varierte fra person til person, og fra situasjon til situasjon. Mange opplevde det vanskelig og ikke ha en aktivitet å gjøre i stressende situasjoner. Informantene skilte på å gjøre en aktivitet for å ta pauser fremfor å gjøre en aktivitet for å utsette eller unngå skolearbeid. Eksempler på mestringsstrategier som informantene nevnte var å jobbe, møte venner, gå tur, høre på musikk eller rus:

Hvordan du kan takle for eksempel stress eller om du takler det på en god eller dårlig måte. Hvordan du kan gjøre det strukturert eller ikke. Det handler på en måte om å være bevisst på det du gjør. Og hva du kan gjøre med det. (Elev 5-2)

Faglige og sosiale faktorer

Informantene opplevde at lærerne ga faglig støtte om de samarbeidet godt sammen med elevene. Som nevnt tidligere ble det påpekt at samarbeid med lærerne var avgjørende for om skolen opplevdes mer eller mindre stressende. Dette kunne til gjengjeld fungere som en, ifølge informantene, beskyttende faktor mot opplevelsen av stress for ungdom: «Hvordan læreren samarbeider har alt å si (...) det ligger i deres makt på en måte.» (Elev 1-1)

Flere av informantene fremhevdde det å snakke med andre medstudenter om stresset de opplevde, skapte et fellesskap. Fellesskapet formet seg ved at for eksempel informantene hørte de ikke var alene med de følelsene de hadde og dette kunne gi emosjonell støtte når det trengtes. Det å være sammen med venner ble også ofte omtalt som en beroligende og positiv mestringsstrategi: «(...) det å snakke med andre om stress og. Ja kanskje snakke gjennom temaet.» (Elev 3-2).

Fellesskapets bakside var at det fort kunne bli en kappstrid om hvem som opplevde mest stress. Informantene fortalte at det fort kunne bli slik at de stresset hverandre opp og at det ble en konkurranse om hvem som hadde mest å gjøre: «Jeg føler at innimellom blir det konkurranse om hvem som er mest stressa.» (Elev 6-1)

Flere av informantene anerkjente at de mente dette ikke var en god måte å håndtere stress i skolen. De understrekte at hensikten med å snakke med noen om stresset er for å oppleve støtte. På denne måten kunne informantene mestre kilden til stresset på en mer konstruktiv måte, men at det var individuelle forskjeller både i forhold til personlige egenskaper og situasjoner en befinner seg i: «Drar den litt ekstra langt innimellom for å vise hvem som stresser mest. Det er ikke noe bra konkurranse.» (Elev 4-1)

Noen informanter uttrykte at de tenkte mye på gjøremål i skolen, samt andre sosiale aspekter med livet som å kjenne på følelsene som oppsto når tankene strømmet til:

Hvis jeg har en hel kveld da jeg ikke har noe å gjøre, kommer jeg til å tenke at jeg vil gjøre noe annet, som være med venner, trene eller jobbe liksom. Da slapper man ikke av, for når jeg slapper av så har jeg tid til å tenke. (Elev 5-2)

Emosjonsfokusert mestring

Distraksjon var en mestringsstrategi som det ble snakket gjennomgående om blant informantene. Enten det å oppholde seg på sosiale medier, strømmetjenester, fysisk aktivitet, jobb eller være sammen med venner. Om stresset opplevdes som for mye beskrev mange elever at de ble handlingslammet og klarte dermed ikke å starte med det de var stresset over:

(...) om jeg stresser for en prøve neste uke, så sitter jeg og stresser med tankene helt til jeg må gjøre det dagen før og så gjør jeg det. Så det er veldig sånn utsettende - hvertfall på prøver og sånne ting da. (Elev 6-1)

Flere informanter omtalte søvn som en hyppig brukt form for mestring da det skolerelaterte stresset opplevdes som u håndterbart. Dette var spesielt når det var hendelser eller noe en opplevde som umulig å gjøre noe med. Det ble beskrevet av informantene som et resultat av å føle på hjelpeløshet:

(...) Stresser og stresser også kommer det og da føler jeg på den hjelpeløsheten. Sånn da burde jeg stresse veldig mye og det gjør jeg jo, men nå er det sånn at jeg er på det punktet der jeg stresser, men gir litt faen på en måte. (Elev 4-2)

Skolerelatert stress og mestring under pandemien

Kilder til stress

Digital undervisning

Informantene beskrev hjemmeskole som lite stressende fordi de hadde mer tid til å gjøre skolearbeid. Noen beskrev at det ikke opplevdes så stressende med vurderinger under digital undervisning og mange hadde få vurderinger, men at det var tyngre i den forstand at de opplevde å være helt alene: «(...) ikke så mye stress med selve vurderingene, men det var altså tristere og veldig tungt.» (Elev 3-2)

De fortalte om en annen form for hjelp fra lærerne. Informantene beskrev at lærerne deres var lett tilgjengelige, mens andre lærere var det vanskeligere å få tak i. Informantene forklarte at de var avhengige av kroppsspråk og kunne stille spørsmål direkte til lærer og ikke gjennom en skjerm. Flere beskrev også at det var vanskelig å ha gruppedialog da det ble erfart at færre stilte spørsmål under nettundervisningen:

Det var ikke snakk om at jeg ikke klarte å følge med, men det var at jeg ikke fikk med meg noen ting. Mange er avhengig at en kan stille direkte spørsmål til lærer og få et direkte svar og se på kroppsspråk og alt det der. Så når læreren sitter bak en skjerm, de ikke kan se oss og vi kan ikke se de, da blir det skikkelig sånn. Nei det funka bare ikke i det hele tatt. (Elev 6-2)

I hovedsak beskrev informantene hjemmeskole som lite stressende, men at mange også mistet motivasjonen til å gjøre skolearbeid og dermed følte at de ble hengende etter. Spesielt da informantene kom tilbake til det som skulle vært en tilsynelatende vanlig skolehverdag opplevde de en fordobling av opplevd stress. Dette var fordi det var forventet at alle hadde lært mye i hjemmeskole, mens de fleste informantene sa de opplevde å ha store kunnskapshull da de kom tilbake: «Det verste var at lærerne forventet når vi kom tilbake at vi kunne alt (...) Begynte å få prøver igjen første uka igjen på skolen. Forvente at det gikk helt fint liksom.» (Elev 6-1)

Ved spørsmålet om hva informantene foretrakk av nettundervisning eller å være på skolen var svaret fra samtlige at det var best å være på skolen. Selv om flere sa at det å være på skolen også opplevdes mer stressende, var det der den sosiale støtten fra medelever, venner og lærere var. En av fokusgruppene fortalte at på deres skole ble klassene delt inn i skole på nett og hjemme, der halvparten av informantene var på skolen og halvparten hjemme. Informantene på denne skolen fortalte at de opplevde god oppfølging fra lærerne med mer tid til hver elev:

Lærerne mine har egentlig vært veldig flinke på det. Jeg synes det egentlig var ganske deilig når det var halv skole. Færre folk å forholde meg til (...) Det var egentlig perfekt, og jeg kunne ønske det var sånn hele tiden. (Elev 4-1)

Samtidig var det andre informanter som opplevde skole på nett som avslappende og «veldig greit». De sa at de klarte fint å arbeide med skolen selvstendig og slapp presset de opplevde ved å være på skolen. De beskrev seg selv mer innadvendte og det at de trives godt i sitt eget selskap som en avgjørende faktor for hvordan opplevelsen av å være alene har vært. Informantene var enstemmige i at det var stor forskjell på personer som enten var introvert eller ekstrovert i måten de mestret og håndterte nedstenging av skole og samfunnet generelt:

Jeg tror det kommer veldig an på om du er ekstrovert eller introvert. Fordi for noen så er det sånn: «ja, men jeg snakket med vennene mine online». Men jeg tenker ja, men det hjelper ikke. Det er jo ikke sånn at facetime erstatter real life liksom. (Elev 3-2)

Informantene fortalte at de var avhengige av å kjenne lærerne sine og deres vurderingsformer. Informantene begynte på videregående under pandemien og sa at de ikke ble kjent med lærere under nettundervisning. Det å bli kjent med læreren var derfor vanskelig da de kun så lærerne på skjerm og kun hørte stemmene deres:

Vi er avhengige av å kjenne lærerne og deres vurderingsformer. Vi ble liksom aldri kjent med lærerne når vi satt hjemme og hørte på lærernes stemmer. Fordi jeg hadde en prøve, sånn halvveis prøve og man hadde ikke noe ordentlig undervisning. Det var derfor vanskelig å bli kjent med læreren, prøve å gjøre sitt beste å få hjelp og sånt. (Elev 2-2)

Det uttrykkes en oppfatning om at det var større forventning til at elevene skulle delta mer i timene under nettundervisning enn da de var fysisk på skolen. Et stressmoment som informantene nevnte, var også det å ha på kamera og klare å følge med:

Jeg synes altså det var litt sånn skummelt akkurat det der. Hvis læreren ville gjerne få aktivisert elevene så de drev å spurte og sånt (...) jeg stresset over at læreren kunne spørre meg og da måtte jeg følge med (...) Noen lærere drev og ropte på oss gjennom skjermen osv. Ropte: er du våken! (Elev 5-1)

Flere informanter snakket om høyere opptakskrav på videregående skoler som et resultat av pandemien. Informantene uttrykte at selv med hjemmeskole og annet opplegg måtte de fortsatt ha de avgjørende eksamener i 3. klasse på videregående. Det ble uttrykt stor bekymring for læringsnivået og mulige dårlige karakterer på disse eksamenene som en konsekvens av nedstengning og hjemmeskole:

(...) Nå er jo de snittene på studiene som de har kommet inn på veldig høye for oss, og vi har jo eksamen nå. Det er jo sagt at de snittene vil gå ned igjen, men ikke for oss enda. Så for oss så blir jo det ganske vanskelig nå som vi får de eksamenskarakterene

også (...) Det føles som fremtiden vår avhengig av de karakterene jeg får nå da (...).
(Elev 1-1)

Rutine

Informanter beskrev en hverdag under nettskole med få rammer og ustrukturert rutine. Flere informanter fortalte om hverdagene som «går i ett», hvor ingen klarte å skille på skole og fritid da hele dager ble tilbragt hjemme eller på deres eget rom. Det å klare å skille mellom skole, skolearbeid og sosial omgang ble bemerket som viktig. Det at alt foregikk hjemme og mangelen på struktur hos informantene ble beskrevet som tungt og utmattende for flere:

Det er den mangelen på struktur som jeg synes var vanskelig. Bare sånn når jeg satt ute (...) Så følte jeg liksom på det at jeg gikk jo bare i pysj 24/7 og følte meg bare sånn slask og lat. Men når jeg fikk i gang rutine igjen, så får jeg litt sånn der oppe og hoppe - ta på deg noen klær du liker. Så følte jeg det gikk litt bedre. (Elev 1-1)

(...) Så drar du hjem etter skole, mens her var det bare alt fløt i en. Du satte deg ned på forelesning, så gjorde du skole, så mer skole også mer etter det igjen. Dagen gikk veldig i ett. Skole i hodet hele tiden. (Elev 2-1)

Sosial omgang

Informantene fortalte om begrenset sosial omgang med venner, enten om det var på grunn av nedstengt skole, strengt aktiviteter eller deres egne/deres foreldres frykt for smitte:

Jeg var veldig redd for at jeg plutselig skulle bli smitta av noen. Det var bare kontakt med venner gjennom mobilen og hvis de skulle møtes sånn i byen så var jeg sånn- nei du vet jeg vil ikke møte dere. (Elev 8-2)

I starten av pandemien var flere informanter redde for å bli smittet da de ikke kjente konsekvensene av sykdomsforløpet. Etter hvert ble flere opptatt av å holde avstand og begrense sin sosiale omgang på grunn av sårbare venner eller familie. Det ble også snakket om at informantene fikk restriksjoner av sine foreldre, som var redde for smitte for seg selv og elevenes besteforeldre. Derfor ble den sosiale omgangen i stor grad gjort over sosiale medier:

«(...) Moren min var veldig redd for smitte, og jeg måtte holde pinner opp for å kunne være sammen med vennene mine. 4 meter (...) Ensomt hjemme (...)». (Elev 2-1)

Noen av informantene beskrev å være isolert fra venner, mens andre hadde faste venner de var med under hele nedstegningen. Det ble også nevnt utenforskap i form av at det var en vennegjeng på seks til åtte personer og siden det kun var lov å være fem personer sammen førte det til at noen ikke ble invitert:

Vi har en sånn russegruppe og var liksom en gjeng med jenter som er veldig gode venner. Men det gikk veldig utover vennskapet fordi vi kunne ikke møtes alle sammen, og da ble det liksom grupperinger og litt sånne tanker som «Hvorfor blir ikke jeg invitert?» (Elev 4-1)

Informantene fortalte at det var mange som opplevde å falle ut litt. Ikke bare lærings og kompetansemessig, men også sosialt. Da det sosiale utgikk, opplevde flere informanter å føle seg ensomme. Det ble også snakket om at en konsekvens av pandemien var at informantene ble vant til å være alene, så da samfunnet åpnet opp igjen tok det tid å komme tilbake til samme sosiale omgangsmønster som de hadde før pandemien: «Jeg tror veldig mange har falt ut litt. Ja, sånn kompetansemessig. Og ja, trenger den menneskelige sosiale kontakten da og ikke har fått den. Da blir man jo litt sånn ensom kanskje.» (Elev 6-1)

Mestring

Blant informantene ble det snakket om i hvilken grad å være introverte eller ekstroverte i forhold til opplevelsen av stress og nedstegning. Noen mente at de var innadvendte fordi de fikk energi av å være alene og synes det opplevdes greit å ikke være på skolen. Andre opplevde at de var ekstroverte fordi de trengte å være sammen med mennesker for å få energi. Ifølge informantene, hadde pandemien vært vanskeligere for de elevene i skolen som var ekstroverte enn de som opplevdes å ha en mer introvert personlighet: «Jeg tror det kommer veldig an på om du er ekstrovert eller introvert. Det er jo ikke sånn at facetime erstatter real life liksom». (Elev 3-2)

Sosial støtte

En viktig faktor for informantene knyttet til følelsen av mestring var måtene informantene fikk til å være sosiale, enten om det var med andre venner fysisk eller på sosiale medier. Noen informanter beskrev også en sosial støtte i familie. De brukte foreldre til å snakke om vanskeligheter eller fant på aktiviteter i hjemmet som filmkvelder eller turer. Det ble av informantene lagt mer vekt på det sosiale utenfor skolekonteksten enn i skolen ved form av hjelp fra lærer eller lignende:

Jeg har en filmgal familie ... Om vi ikke var glad i å se filmen før, så var vi det hvertfall etter pandemien for å si det sånn. (Elev 1-1)

Emosjonsfokusert mestring

Flere informanter fortalte at de sov mer på dagen enn tidligere, og noen ganger også i timene, da det opplevdes vanskelig å følge med. Struktur og rutiner ble modifisert på grunn av dette:

Jeg lå hele dagen og ikke gjorde noe (...) Så sa jeg til meg selv at jeg faktisk måtte få gjort noe. Så da begynte jeg sånn kl. 3 om natta (...) Jeg har mistet mye kompetanse fordi jeg har sovet gjennom alle timene. (Elev 5-1)

Informantene snakket om snusing som noe flere hadde begynt med under pandemien. Årsaken som var nevnt var at noen synes det var kult, men at det var en måte å bruke tiden på og noe å bruke penger på. Noen informanter nevnte rus som en faktor i å håndtere stresset under pandemien. Samtidig understrekte flere av informanter at de ikke var sikre på om det var relatert til pandemien, om det har vært en økning i rusbruk eller om det var en del av prosessen å bli eldre:

Ja, jeg vet det er etter pandemien, så er det mye lettere å få tak i rus (...) Men det kan jo ha en noe å gjøre med at vi blir eldre og da. Ikke at det er mer lovlig da, men det er kanskje da man blir mer eksport for det miljøet. (Elev 5-1)

Flertallet fortalte også at de hadde fått nye hobbyer under pandemien. Som for eksempel baking, håndarbeid, perling eller å ta hånd om planter. Informantene fortalte at flere av deres familier også hadde skaffet seg kjæledyr. Informantene sa de ryddet i huset og på rommene

sine som en form for distraksjon, enten under undervisningen eller under skolearbeidet. Informantene beskrev et større behov for å trene på en annen måte enn før pandemien, enten hjemmetrening, løping eller å gå tur: «et var veldig greit om du var stressa med hjemmeskolen at du kunne ut å gå på tur». (Elev 6-2)

Da informantene fikk spørsmål om hvilken mestringsstrategi som hadde blitt mest brukt under pandemien var det nesten enstemmige svaret strømmetjenester. Det ble beskrevet som en måte å koble av og slappe av, men at det var også en distraksjon fra skolearbeidet.

Informantene anerkjente at strømmetjenester ikke bare var positivt ved form av avkobling, men også negativt fordi det lett tok over alle andre gjøremål den dagen: «Strømmetjenester er både negativt og positivt (...) Man kobler av hodet veldig og man klarer å slapp av, men det gjør kanskje at man ikke får gjort det man skal. Jeg merker at timene bare flyr.» (Elev 2-1)

De mestringsstrategiene informantene sa de brukte mest, sa de ikke var en løsning på det opplevde skolerelaterte stresset, men heller en distraksjon og måter å bruke energien sin på:

Det var veldig mye som ikke var selvfølgelig bra for meg eller hjalp meg så mye. Så det var ikke så mye jeg fikk ut av det. Nei, det var jo på en måte noe å sette energien min på. (Elev 2-1)

Læreres opplevelse

Skolerelatert stress og mestring før pandemien

Kilder til stress

Stress ble beskrevet av informantene som noe fysiologisk og psykologisk. Symptomene på stress var å miste kontroll over følelser, overtenking, sosial tilbaketrekking og problemer med konsentrasjon:

Ja. Både fysiologisk og psykologisk – det er helt klart. Fysiologisk så er det jo at de kjenner på at de hyperventilerer, de mister rett og slett kontrollen over følelsene sine (...) Når det gjelder tankene deres, så er det at de overtenker og gjør at de føler seg enda mer dårlige. Og når det gjelder sosialt så er det vel at de trekker seg bort (...) når jeg ser på de elevene som er inne hos meg så ser jeg både fysiske og psykiske symptomer, og ofte så er konsentrasjonen et problem. (Lærer 2)

Informantene understrekte at stress i seg selv ikke bare var negativt, men at alle trengte litt stress for å få gjennomført skolearbeidet og opprettholde motivasjonen. Det negative skolerelaterte stresset gikk fra positivt til negativt da elevene ikke klarte å samle tankene og fokusere på en ting av gangen, der elevene ble handlingslammet:

Ja – man må jo ha litt stress. Er du for lite stressa og laidback så får du ikke gjort noe, men er du for stressa så får du heller ikke gjort noe (...) Negativt stress er når du rett og slett ikke klarer å samle tankene dine og fokusere på en ting av gangen. Når det bare er kaos oppi hodet. (Lærer 2)

Overganger

Informantene fortalte at overgangene til de forskjellige klassetrinnene på videregående skole varierte på grunn av forskjellig fokus og forventninger. Spesielt fremhevet informantene 3. klasse i seg selv som stressende, da dette var siste året og inneholdt avgjørende eksamener. Det krevde øvelse, ifølge informantene, å forholde seg til så mange voksenpersoner som det er på videregående skole:

Overgangen til vg 1 er gjerne forbundet med det å ha en overgang fra et skoleslag til et annet og stå i de valgene de har gjort, mens i vg 2 så er det litt mer, særlig på studiespesialiserende da, men andre utdanningsprogram også. At de opplever at det blir vanskeligere og vanskeligere, og mer avansert for hvert år som går (...) Det å nærme seg det siste året også stressende i seg selv da. (Lærer 1)

Informantene påpekte at det var ofte nye skolemiljøer å forholde seg til for elevene, nye lærere og andre forventninger i forhold til faget. Så kom det sosiale aspektet i tillegg. Elevene hadde stort behov, ifølge informantene, å passe inn, og finne noen å være sammen med, og videre å bli kjent med lærerne sine:

Det jo mye stress med dette med det sosiale. I tillegg seg imellom med de andre elever og med lærere. Det å høre til. Kanskje elevene opplever at det er noe de ikke får til å bestemme så mye over. (Lærer 1)

Prestasjon og motivasjon

Informantene sa det også var mye stress forbundet til prestasjoner, vurderings hyppighet og fagskifter blant elever. De trakk fram at flere elever opplevde stress i forbindelse med å stå i valg, for eksempel å velge valgfag:

Det er mye stress knyttet til prestasjon og vurderings hyppighet og fagskifter. Altså de har gjerne 7-8 forskjellige fag på en uke. Og på en dag så kan de ha 4-5 forskjellige fag faktisk (...) Det er mye stress forbundet med det (...) Det er litt mer stress knyttet til å velge og det å stå i valg. (Lærer 1)

Informantene refererte også til ønsket elevene hadde for å lykkes på forskjellige arenaer. Det var forventninger som hele tiden stiltes til elevene, både indre og ytre forventninger. Det var også mye stress rettet til enkeltvurderinger. Informantene observerte at mye stress handlet om et ønske om perfektjonisme:

Elever er så redd for å bli vurdert. De vurderer sin verdi i karakterer (...) Nei, det er jo perfektjonisme. Vi har jo veldig mange elever som kommer inn og er flinke i utgangspunktet. Det er jo det å lykkes på forskjellige arenaer. En ting er jo skolen og det er jo veldig synlig. Det uovervinnelige med karakterer og karaktermaset, men så er jo det å passe inn. (Lærer 2)

Mestring

Informantene uttrykte at hvordan elevene mestret skolerelatert stress var veldig ulikt. Mens noen elever ble pasifiserte, kunne andre reagere med mer aggresjon ovenfor noe eller noen, som for eksempel lærere eller lærestoffet. Mange av elevene uttrykte ikke verbalt eller nonverbalt stress, ifølge informantene, men forsøkte bare å gjøre sitt beste. Det var flere elever som var flinke til å sette ord på opplevd skolerelatert stress og søkte støtte fra andre i perioder. Ofte mente informantene at elevene tenkte de skulle fikse stresset selv og det var svært få elever som utagerte. Til tross for dette fortalte informantene at elever kunne stresse hverandre opp gjennom å sammenligne nivåer av stress de opplevde:

Ja, noen er veldig flinke til å sette ord på det og kanskje også snakke med andre om det. Å oppsøke mer støtte hos andre i perioder. Selv om det kanskje kan se ut som

sånn fra mitt perspektiv at de egentlig bare sitter og småprater i timen og forstyrrer, så handler det jo om at de prøver å håndtere stresset på den måten at de søker sosial støtte. Og det tenker jeg er jo en del av gamet. Men de er også flinke til å si ifra. Men ofte så tror jeg de kanskje tenker at de skal fikse det selv. (Lærer 1)

Sosiale faktorer

Sosiale plattformer og strømmetjenester var, ifølge informantene, ofte brukt som form for unngåelse eller distraksjon:

Det vanligste er vel bare bli passiv, gå inn i passivitet og fornekte, og på en måte kanskje fortrenge også at de er i en fase av livet som er viktig. Skyve på ting da. Det er vel kanskje det vanligste. Men hva de faktisk gjør hjemme, og det vi observerer kan være forskjellig. Jeg vet jo at mange av elevene mine har fortalt meg at de håndterer bare med å gå hjem og grine eller se masse Netflix, så drømmer man seg sånn bort og blir i en annen verden. (Lærer 1)

Skolerelatert stress og mestring under pandemien

Kilder til stress

Digital undervisning

Informantene hadde en opplevelse om at elevene håndterte hjemmeskole godt, på tross av utfordringene. Samtidig som informantene anerkjente at elevene kanskje ikke delte hvordan elevene hadde det med informantene med det første:

Jeg tenker alt i alt, så synes jeg elevene tok det veldig godt. De gjorde jo så godt de kunne, men de turte kanskje ikke å si til oss at de synes det var vanskelig å håndtere det de stod i. (Lærer 1)

Informantene beskrev at variasjonen mellom hjemmeskole og vanlig skole kunne vært en stresskilde for elevene spesielt siden det var mye usikkerhet knyttet til hvor de skulle være. Veksling mellom de ulike nivåene, fortalte informantene, skapte mye frustrasjon og erfaringsmessig kunne det vært en slitasje for elevene:

Det er jo noe annet som skjer i klasserommet. Nei, det var det var litt kaotisk i fjor, og det var nettopp denne vekslingen mellom ulike nivåer som skapte mye frustrasjon og det så ut som det var slitasje for elevene. (Lærer 1)

Det kunne veksle mellom rødt nivå og gult nivå på en dag, og dette betydde at elevene måtte være hjemme fremfor å møte opp på skolen. Informantene fortalte at struktur av hverdagen var derfor vanskelig for elevene, spesielt da de kom fra et annet system og en annen måte å strukturere hverdagen på ungdomskolen: «(...) Prøve å strukturere hverdagen. Det er jo også veldig nytt for dem. Altså i pandemien, ikke sant, med stengt skole så er det jo veldig nytt for elevene.» (Lærer 2)

Det ble også snakket om ulik oppfølging av elevene, da informantene erfarte at noen elever fikk mer hjelp enn andre under nettundervisning: «Det fungerte på en annen måte med fysisk skole, da er det mulig å få hjelp av medelever og lettere for lærer å få oversikt over hvem som har behov for hjelp. (Lærer 2)

Overganger

Informantene bemerket at også overgangene, som beskrevet tidligere, var uklare. Flere elever begynte 1. klasse på videregående med undervisning på nett. Dermed fant de ikke sin plass i klassen og ble ikke kjent med lærerne sine på samme måte. Det var også flere utfordringer med nye systemer og mye å sette seg inn i som var annerledes enn ungdomskolen:

Ved første året av videregående med mye nedstenginger og lite normal drift (...) nå har vi normal drift igjen, men det er jo først nå i en sånn overgangsfase som er ganske viktig for dem. At de har kunnet hatt mer sånne kontinuerlig ting å forholde seg til i tilværelsen da. Det er litt spesielt for akkurat dette kullet her. (Lærer 1)

Elevene mistet mye, ifølge informantene, i overgangsfasen. Det var viktig for ungdom på den alderen å bli godt kjent med medelever i 1. klasse og være på skolen for å finne sin rolle i klasserommet og ulike fag. Med usikkerhet om skolelokasjon så ble denne overgangen begrenset: «Overgangen fra ungdomskolen til videregående skole opplevdes utfordrende i seg selv og da elevene fikk sine første vurderinger opplevde flere å bli skuffet over resultatet.» (Lærer 2)

Informantene indikerte at det hadde vært en konsekvens av den forstyrrede overgangen mellom ungdomskolen og videregående. Det at elevene ikke fant sin sosiale identitet. Samtidig som elevene mistet sitt sosiale fellesskap gjennom skole på nett eller delt skolegang:

Elevene fant aldri noe ro og fikk aldri en sosial identitet i klassen (...) Jeg vet ikke om vi har på en måte erfart at dette kullet har sosial problematikk, det vet jeg ikke om jeg kan si, men det skulle ikke forundre meg. Dette er jo på grunn av de omskiftene de har vært i. (Lærer 1)

Forventninger og motivasjon

Det var mye stress forbundet med eksamen, ifølge informantene. Det var mye uro fordi både elever og lærere fortsatt ikke visste om det ble eksamen. Informantene erfarte at elevene opplevdes frustrerte over at de ikke opplevde å få tilstrekkelig med undervisning for å møte kravene som kunne komme på en eventuell eksamen:

Når vi kom til eksamen, så var det veldig stressende å ha det hengende over seg (...) det var det jo selvfølgelig veldig mye uro her i januar. Det hadde ikke blitt meldt fra om de skulle trekke hele skriftlig eksamen denne våren, som var nå i 2021. Og de venter jo også lenge i fjor med å kansellere eksamen (...) Elevene var jo frustrerte over at de ikke følte at de fikk nok undervisning til å møte kravene som kom på en eventuell eksamen. (Lærer 1)

Informantene fortalte om nye og usikre forventninger fra skolen. Ansvaret ble mer eller mindre flyttet over på elevene gjennom hjemmeskole. De påpekte at elevene hadde mer ansvar for å sørge for at de fikk med seg lærestoffet og fikk gjort det de skulle av skolearbeid:

(...) Elevene har reagert på det, at vi krever for mye og er nå hjemme og får kanskje ikke den hjelpen elevene trenger. Det blir mye vanskeligere å motivere seg selv og gjøre et arbeid når du sitter på rommet og det rommet har du sittet på en hel uke og nesten ikke vært ute. Så skal det litt til for å klare å motivere seg selv da altså. (Lærer 2)

Sosiale faktorer

Informantene vurderte hjemmeforhold som en potensiell sentral faktor. Noen elever hadde gode forhold for hjemmeskole, med egne rom og gode nettforbindelser, mens andre elever hadde dårlig internett, en eller flere søsken å ta vare på og uten eget skjermet rom.

Informantene observerte at de sosiale forskjellene ble større gjennom hjemmeskole. De som ikke hadde støtte hjemmefra eller de som måtte ta vare på andre søsken falt lett fra i undervisningen. De som hadde et godt støttesystem hjemme og hadde rom for å gjøre skolearbeid kom seg, ifølge informantene, bedre gjennom koronaperioden. Det var flere elever, som observertes å prestere bedre enn tidligere, mens andre ble stresset og klarte ikke prestere så bra:

Noen elever viste seg å prestere bedre. Så er det noen som har blitt stressa av det, og ikke prestert så bra. Og det er jo selvfølgelig veldig mye miljøet rundt da, tenker jeg. Hva er det som beveger seg på hjemmebane rundt eleven? Vi kan slå mynt på det eller ikke? Nei, sosiale forskjeller har bare blitt enda tydeligere under pandemien. (Lærer 1)

Mestring

Sosiale faktorer

Informantene fortalte at de trodde elevene søkte mye støtte hos hverandre. På grunn av at det sosiale livet ble satt på vent, søkte mange elever til sosiale og digitale plattformer. Spill ble også nevnt som en sosial arena på nett:

De søker mye støtte hos hverandre (...) De mister begrep om tid da, de satt med spill som var tilgjengelig. Eller bare var sosiale til langt på natt (...) jeg tror de søkte seg mer til digitale flater. Ja, det er vel kanskje en mestringsstrategi at de enten oppsøke sosialt gjennom digitale former eller spill. Kan man jo være sosial også på denne måten. (Lærer 1)

Informantene observerte at elevene også trengte den sosiale støtten i klasserommet. Å være rundt andre elever som jobbet med skolearbeid kunne være skjerpende for enkelte og elevene kunne, ifølge informantene, tåle mer belastning om de så andre elever stå i det samme som dem selv. Dette felleskapet fikk ikke elevene med hjemmeskole:

For de innså at de trengte fellesskapet i klasserommet for liksom skjerpet seg, og det der å se at andre også jobber. Ikke sitter alene å jobbe hjemme med masse oppgaver og det å observere at andre også er med og jobber. Det er jo ganske viktig, tror jeg, og de tåler mer belastning hvis de ser at det er ganske vanlig å stå i det. (Lærer 1)

Informantene fastslo at den sosiale støtten kunne være på godt og ondt. Da den sosiale støtten kunne virke lindrende for noen, kunne det også bidra til mer stress og mindre følelse av kontroll. Dette kunne komme an på den sosiale relasjonen mellom elevene: «Jeg tror de er veldig flinke å snakke sammen og jeg tror de er flinke til å stresse hverandre opp.» (Lærer 2)

Elevene ble også, ifølge informantene, mye sittende å gruble og var mye alene. De beskrev elevene som plaget psykisk da de oppsøkte elevtjenesten. Informantene fortalte at det var veldig få elever som oppsøkte elevtjenesten på skolen i starten, men etter hvert ble det flere elever som oppsøkte elevtjenesten eller informantene for å ha noen å snakke med: «Ja rullet å bli og kanskje gått litt i kjelleren da, og innsett at de trengte litt mer støtte og backup fra lærere og elevtjenesten.» (Lærer 1)

Behov for kontroll

Informantene mente de hadde observert et behov hos elevene for å ha større kontroll under pandemien. De mente å se at da elevene opplevde manglende kontroll på tilværelsen oppstod det fokus på andre aspekter som bedre kunne kontrolleres. Dette kunne være i form av kaloritelling, selvskading eller treningsmengde. Informantene erfarte imidlertid mindre utagering, verbal kontakt og ansvarsfraskrivelse en hva en kanskje kunne forvente. Mange elever ble observert å være passive og rolige, men informantene opplevde ikke at dette betydde at elevene hadde en god psykisk helse, men snarere det motsatte:

(...) det er jo veldig mange som innagerer. De går inn og justerer seg selv istedenfor å prøve å justere verden rundt seg (...) Utagering, at det er litt mindre av det. På ulike måter. En utagering i form av at de sier ifra og plasserer ansvaret på noen andre (...) De ble veldig passive og rolige en periode, men jeg tror ikke de hadde det så bra for det (...) Det var heller flertallet som ble innesluttet. (Lærer 1)

Emosjonsfokusert mestring

Informantene forklarte at deres forståelse av emosjonsfokusert mestring går ut på å utsette, unngå eller tenke på noe annet for å håndtere det skolerelaterte stresset elevene opplever.

Dette kunne være trening, baking, håndarbeid, lese bøker eller strømmetjenester som Netflix.

Informantene erfarte at fysisk aktivitet ble mye brukt av elevene som en form for stressmestring, dette gjennom trening eller turer:

Noen er flinke på problemløsning. Så er det jo de som bruker emosjonelle mestringsstrategier og det er de som ikke er så effektive. Prokrastinerer og utsetter ting (...) Det er jo det med trening og fysisk stressmestring som blir brukt mye. Sånn som trening, kosthold og turer. (Lærer 2)

Informantene trodde også sosiale medier og strømmetjenester ble mye brukt under pandemien. Dette som en måte for elevene å distrahere seg selv på og håndtere følelsene sine:

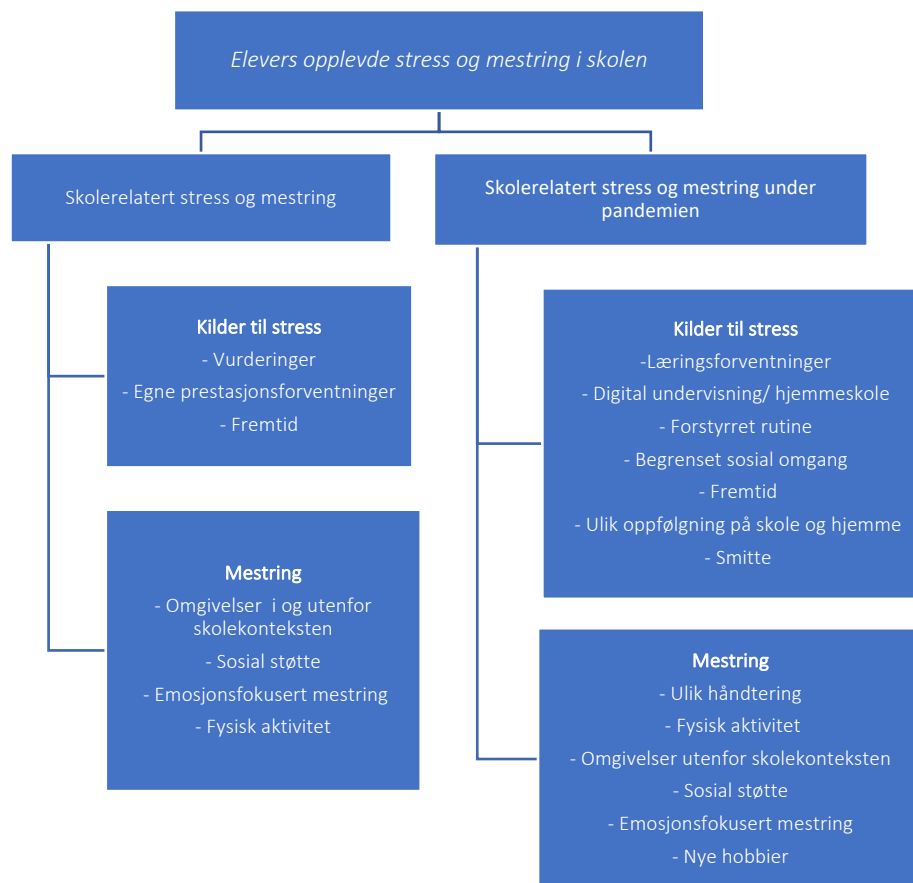
«Så de prøver å håndtere følelsene sine med strømmetjenester, men kanskje også at de har vært lenger i følelsene fordi de er opplever å være mer alene i dem?» (Lærer 1)

Oppsummering av funn

Funn vil bli oppsummert gjennom figurer illustrert nedenfor.

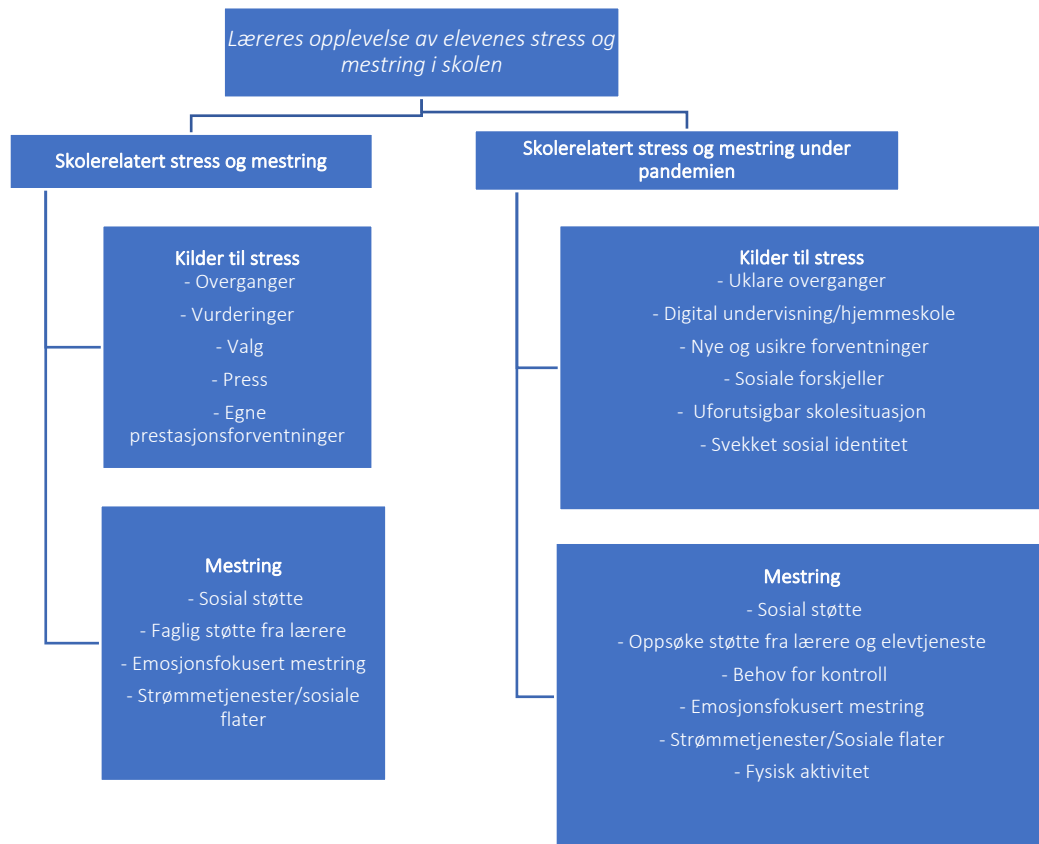
Figur 2.

Oversikt over elevers opplevelse av stress og mestring i skolen.



Figur 3.

Oversikt over læreres opplevelse av elevenes stress og mestring i skolen.



Diskusjon

I dette kapittelet drøftes funnene opp mot det teoretiske forskningsgrunnlaget for tema.

Problemstillingen er «Hvordan opplever videregående elever skolerelatert stress og mestring av dette under Covid-19 pandemien?» Gjennom diskusjonen ønsker jeg å se funnene i en sammenheng mellom elev og lærer, for dermed å se hvordan dette samsvarer med litteraturen rundt temaet.

I kapittelets struktur blir kilder til stress før og under pandemien diskutert, og deretter mestring før og under pandemien. Dette for å lettere sammenligne likheter og forskjeller. Det blir presentert og drøftet deler av funn som best samsvarer med problemstillingen.

Kilder til stress

Før pandemien

Funn indikerer at prestasjoner og vurderinger er en av hoved kildene til stress i skolen. Dette samsvarer med økningen av stress med tanke på prestasjoner, krav og vurderinger (Bru, 2019, s.22; Bakken, 2016). Økningen av stress kan føre til store psykiske utfordringer for enkelte elever og resultere i fysiske reaksjoner som kvalme, søvnighet og hodepine (Øverland & Bru, 2016, s.59). Søvnighet og søvn blir også beskrevet som en hoved reaksjon når stresset og presset på skolen oppleves for overveldende. Det er derfor nyttig å være oppmerksom på disse symptomene ved mistanke om stress blant videregående elever.

Funn antyder at selvtilliten i skolesammenheng avhenger av hvordan eleven presterer, med andre ord en prestasjonsbasert selvtillit. Den tyder på et ønske fra elevene om å lykkes på forskjellige arenaer og dette oppfattes som perfeksjonisme i funn. Perfeksjonisme er et utbredt fenomen blant ungdom i dag, dette kan oppleves altoppslukende og lede til sterke stressopplevelser blant ungdom (Bru, 2019, s. 32). Det vil si at ungdom opplever press for å lykkes på alle arenaer i livet, og dette kan resultere i økt stress og psykiske plager blant ungdom.

I funnene kommer det til uttrykk frustrasjon over skolen som oppfattes prestasjonsorientert og at det er mindre fokus på læringsorientert utdanning. Funnene antyder på et stort fokus på helhetsvurderinger blant lærere når standpunkt karakteren blir satt. Samtidig indikerer andre funn at elevene opplever karakteren de får i standpunkt ikke avhenger av en helhetsvurdering, men heller en oppsamling av enkeltvurderinger. Om elevene har et prestasjonsorientert fokus

er de også utsatt for mer potensiell stress enn om de hadde hatt et læringsorientert fokus (Bru, 2019, s.32). Her ses det en tydelig forskjell mellom lærer og elev perspektiv på hvilken form for fokus som blir lagt vekt på i skolen. Denne oppfattede prestasjonsbaserte læringen hos elevene kan ses i sammenheng med stress knyttet til framtidige utdanningsmuligheter.

Tross enighet om at stress og press til prestasjon er individuelt skapt, viser funn at elevene opplever at presset har sin opprinnelse i samfunnet. De understreker at presset baserer seg på forventningene samfunnet har til prestasjon og fasade, uten at funnene går dypere inn i hva i samfunnet det er som skaper dette presset. Det kan tenkes at sammenhengen har mange årsaker. Enten om disse prestasjonene er forankret i en større bruk av for eksempel sosiale medier, eller om det er en form for emosjonellfokusert mestring. Dette blir diskutert senere i oppgaven.

Den transaksjonelle forståelsen av stress omhandler et dynamisk forhold mellom individ og miljø (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Funn fremhever en indre forventning til prestasjon i skolen. Dette samsvarer med elevenes behov, mål og ambisjoner. Som en av de sentrale faktorene i den transaksjonelle forståelsen av stress bidrar behov, mål og ambisjoner ikke bare til motivasjon for gode læringsresultater, men gir også en sårbarhet for stress (Lazarus, 2006; Bru, 2019). Denne sårbarheten skjer når individets mål, ambisjoner og behov overstrider elevenes prestasjoner.

Ytre faktorer som påvirker opplevelsen av stress, omfatter kontroll og forutsigbarhet. Disse faktorene kan bli utfordret gjennom for eksempel dårlig samarbeid med lærere. Funn viser at forholdet og samarbeidet mellom elev og lærer er en viktig del av skolehverdagen, og dette samarbeidet har en betraktelig betydning for om skolestresset beveger seg i en positiv eller negativ retning. Deler av funnene viser ikke til det spesifikke forholdet mellom lærer og elev, men beskriver presset elevene opplever å måtte forholde seg til. Skolen er omtalt om en viktig del av ivaretagelsen av elevenes psykiske og fysiske helse (Lillejord et al., 2017, s.6). Det blir derimot ikke beskrevet direkte om lærer-elev forholdet, men det kan indikere at lærerens rolle er sentral når skolens rolle omtales som viktig i ivaretagelsen av elevenes psykiske og fysiske helse.

Den sosiale støtten forstås som en ytre faktor som bidrar til mindre stress og en buffer for opplevd skolerelatert stress (Thoits, 2011), men som også kan forårsake økt stress blant

elever. Funn tyder på at elevene kan oppleve sosial støtte som en beskyttende faktor. På tross av dette viser funn at sosial støtte også kan bidra til økt stress gjennom konkurranse. Dette vil med andre ord si at det varierer om sosial støtte er en kilde til stress eller en form for mestring.

De ytre og indre faktorene kan resultere i at elevene opplever å være overveldet, og dermed utvikler fysiske eller psykiske symptomer som hindrer elevenes læringsutbytte. Funn indikerer at stress har en påvirkning på læring negativt, ved mindre motivasjon og svekket hukommelse. Det understrekes at et langvarig høyt stressnivå burde unngås, fordi det påvirker ungdoms evne til å lære (Bru, 2019, s. 23). Det vil si at ytre og indre faktorer kan spille en vesentlig rolle i henhold til om kilden til stress oppleves positiv eller negativ.

Ifølge Bru (2019) har det vært en økning i stress i skolen blant ungdom de siste 15 årene. I tråd med det funnene beskriver som press for gode prestasjoner, i alle aspekter av ungdommens liv, kan dette ha en kausal årsakssammenheng for økingen av stress og psykiske helseplager de siste årene. Det er flere tiltak som kan igangsettes for å forhindre eller minke elevenes kilder til stress i skolesammenheng. Dette vil derimot ikke drøftes, da dette ikke er hensikten med oppgaven.

Det er flere faktorer innen indre og ytre miljø som påvirker opplevelsen av stress. Så langt har det blitt diskutert noen faktorer som kan spille en rolle. Enten om elevenes stressopplevelse skyldes en blanding av indre og ytre faktorer eller om det er hovedsakelig en faktor, kan stressopplevelsen være sammensatt. Stress er en opplevelse som er særskilt for hvert enkelt individ, til tross for at noen hovedkilder til stress kommer tydelig frem i funn og litteratur, finnes det ingen universell løsning på elevenes kilder til, og mestring av stress. En mer åpen og tydelig dialog om skolerelatert stress og ungdommers psykiske helse, kan imidlertid bidra til økt forståelse av potensielle kilder til stress blant videregående elever.

Under pandemien

Ungdoms psykiske helseplager har steget i økende grad de siste årene (Bru, 2019). Funn indikerer at dette kan ha bidratt negativt i pandemiperioden med å fremheve og fremprovosere en allerede økende opplevelse av stress blant ungdom.

Prestasjoner og vurderinger

Funn tyder på at lærerne opplevde at elevene håndterte digital undervisning relativt godt, selv om det var vanskelig å observere hvordan elevene hadde det. Funn samsvarer med dette ved at elevene opplevde nettundervisning lite stressende, men på en annen side at det var tungt å være mye hjemme. Det vises til en annen form for læring med digital undervisning. Det vil si at hjelpen fra lærerne kunne variere og motivasjonen var vanskelig å opprettholde på nettbasert læring. Lærerne mente å observere stress knyttet til delte klasser, men elevene opplevde dette som en bedre løsning med mindre klasser og mer oppfølging. Det fremheves derfor at nedstengingen av skolen har vært en av de største forandringene i ungdommers hverdag (Von Soest et al, 2020).

Funn antyder også at elever opplevde lite læringsutbytte ved nettundervisning og uttrykte frustrasjon over forventningene fra lærerne. De henviser til opplevelsen av å ikke ha fått adekvat utdanning når det gjelder å avlegge eksamen. Det var også mye usikkerhet rundt om eksamen ble avlyst eller ikke. Dette kan ha bidratt til en økt opplevd skolerelatert stress og på den måten påvirket motivasjon og læringsprosessene negativt.

Kontroll, forutsigbarhet og rutine

Elevenes hverdag med nettskole beskrives som ustrukturert, med lite rammer og rutiner. Dette kan påvirke elevenes opplevelse av kontroll og forutsigbarhet. Forutsigbarhet og kontroll i skolen er å forstå som opplevelsen av å delta i sin egen læring og skolehverdag (Bru, 2019, s.40). Elevene kan derfor gjennom skole på nett oppleve å miste formen for kontroll og forutsigbarhet gjennom en uklar rutine og kan dermed være mer sårbare for opplevelsen av stress. Slik kan oppmerksomhet rundt elevens rutine og forutsigbarhet bidra til en bedre innsikt i kilder til stress under pandemien.

Funn fremhever at lærerne opplever uklare overganger som en kilde til stress. Elever er i overganger sårbare for utenforskap og skolevegring, det er derfor viktig med tydelige og oversiktlige overganger (Havik, 2016). I lys av pandemien har disse overgangene blitt mindre tydelige, og funn indikerer at elevene har mistet mye i denne overgangsfasen.

Funn viser til at elevene opplevde det vanskelig å bli kjent med læreren sin gjennom skjerm. Elevene uttrykte behov for å lese kroppsspråk og stille direkte spørsmål til lærer for bedre læring. Dette kan ha bidratt negativt for kapasiteten til læring. Den sosiale arenaen og

relasjonene elevene har på skolen er viktig for deres faglige og sosiale utvikling (Bru, 2016). Denne utviklingen påvirkes av om aktiveringen i hjernen er for lav eller høy, som igjen stimulerer læringsprosessen (Bru, 2019). Den manglende relasjonen mellom lærer og elev, og elevene seg imellom i nedstegningen, kan derfor ha påvirket hjernens aktivering og bidratt til mindre motivasjon for læring, samt elevenes evne til å bearbeide informasjon.

Sosiale faktorer

Funn viste til flere sosiale faktorer som var kilder til stress. Fare for smitte, begrenset sosial omgang og nedstegning er eksempler på disse. Sosial distanse fremheves som en av de største forandringene i hverdagen for ungdom under pandemien, og dette blir ofte knyttet til psykisk uhelse og opplevelse av ensomhet (Bekkhuis et al., 2020). Til tross for dette, tyder funn på at lærerne la mer vekt på det faglige aspektet under nedstegningen. Det sosiale ble nevnt, men da i sammenheng med sosial støtte i klasserommet. Dette vil si at det var relativt stor forskjell mellom lærere og elever med hvordan de vektlegger kildene til stress under pandemien.

Funn antyder at det var mange som opplevde å falle ut, ikke bare faglig, men også sosialt. Det blir understreket hvor viktig den menneskelige kontakten er. Dette fordi sosial omgang kobles til den psykiske helsen (Bekkhuis et al., 2020). Det sees en økt ensomhet blant ungdom og ungdommers opplevde livskvalitet ser ut til å ha sunket under Covid-19 pandemien (Bekkhuis et al., 2020; Von Soest et al., 2020). Sosial kontakt kan derfor se ut til å ha en påvirkning på ungdommers subjektive livskvalitet, som igjen kan påvirke elevenes evne til læring. Dette kan dermed være en nyttig innsikt ved kartlegging av hvilke konsekvenser pandemien har hatt på ungdom.

Før pandemien indikerte funn på en jevn fordeling på ytre og indre kilder til stress, mens under pandemien blir det beskrevet hvordan ytre faktorer var kilder til opplevelse av stress. Før pandemien sees stress opp mot skolefaglige kilder. Under pandemien hadde elevene større fokus på det sosiale, og lærerne knytter konsekvenser av pandemien på det faglige og dens betydning for opplevelsen av stress. På tross av at de faglig og sosiale faktorene blir omtalt hovedsakelig separat, er det viktig å belyse hvordan sosiale og faglige kilder til stress kan flyte sammen og påvirke hverandre i en positiv eller negativ retning.

Mestring

Før pandemien

Hvordan elever mestrer stress er i hovedsak, ifølge informantene, noe som er individuelt og situasjonsbasert. Dette har en parallell med en transaksjonell forståelse av mestring, der den belyser personens vurdering av en stressende situasjon som grunnleggende (Lazarus & Folkman, 1984). Det vil si at en person kan vurdere en situasjon som stressende avhengig personens indre og ytre miljø.

Indre faktorer som emosjonell og sosial kompetanse kan anses som en viktig del av den kognitive vurderingsprosessen i transaksjonsteorien. Fordi disse kompetansene er med på å identifisere årsakene til opplevd stress og vurderer om det er behov for bruk av mestringsstrategier, og behov for å legge en plan for hvilke mestringsstrategier som blir tatt i bruk. Det vil si at elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse kan avgjøre på hvilken måte stress blir vurdert.

Et annet eksempel på en indre faktor er troen på mestringsstrategier. Dette har en stor betydning for vurderingen av en situasjon (Bru, 2019). Funn indikerer at det er en generell forståelse at uansett om det er en positiv eller negativ mestringsstrategi, så har elevene tro på at det er flere måter å håndtere følelsene med forbindelse til skolerelatert stress. Det kan derfor bety at hvor vidt elevene har troen på at de tilgjengelige mestringsstrategiene, eller de som enda ikke er tilgjengelige, kan påvirke om hvordan en situasjon vurderes. Dette kan i sum være avgjørende for hvordan elevene håndterer dette stresset.

Faglig og sosial støtte

Sosial støtte kan deles inn i instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011). Funn antyder at elevene mener skolearbeidet er individuelt og det er kun deres feil om de ikke får de resultatene en ønsker, samtidig legger funn vekt på viktigheten av lærerens samarbeid for opplevelse av stress. Dette kan ha en indirekte eller direkte innvirkning på om de klarer å prestere på vurderinger eller ikke, og det skolerelaterte stresset.

Funn indikerer at elevene bruker andre medelever som sosial støtte. Sosial støtte kan være viktig ved opplevelsen av stress og en stressende situasjon kan mestres bedre gjennom hjelp og støtte fra andre (Bru, 2019). Sosial støtte kan fungere som en buffer for stress og fungerer

gjennom å assistere mestringsstrategiene gjennom at for eksempel sosiale relasjoner deler sine mestringsmetoder (Thoits, 2011). Til tross for at Thoits (2011) mener sosial støtte er med på å assistere mestringsstrategier, definerer Bru (2019) mestringsstrategier som alle tanke- og atferdsmessige strategier for å forsøke å håndtere en stressende situasjon. Til tross for at sosial støtte omtales som en assisterende mestringsstrategi, kan det argumenteres at sosial støtte er en mestringsstrategi i seg selv. Dette fordi sosial støtte kan bidra til et endret tankemønster eller distraksjon fra tanker eller adferd relatert til skolerelatert stress. Om sosial støtte omtales som en mestringsstrategi eller en assisterende mestringsstrategi kommer det tydelig frem viktigheten av gode relasjoner og sosial støtte ved mestring av stress i skolen.

I definisjonen av en transaksjonell forståelse av mestring er det snakk om «indre og/eller ytre krav». Dette fremhever et dynamisk forhold mellom indre og ytre faktorer for opplevelsen og mestringsstrategien av stress. Sosial kompetanse, som regnes som en indre faktor, er betydningsfull for å opprettholde gode relasjoner med medelever og lærere (Bru, 2019). Det kan derfor argumenteres at sosial kompetanse er grunnleggende for god sosial støtte. Dette fremheves i funnene gjennom at lærerens samarbeid og relasjon har en betydning for deres opplevelse av skolerelatert stress og mestring av dette.

Emosjonsfokuset mestring

Funn tyder på at når elevene opplever stress som overgår deres kapasitet, benyttes ofte unngåelse eller distraksjon. Mestringsstrategier som omtales som mest brukt blant elevene er sosiale flater, strømmetjenester, fysisk aktivitet og sosialt samvær. Søvn er også knyttet opp mot følelser av å være overveldet og handlingslammet, og dette oppstår ofte ved stress som oppleves uhåndterbart. Dette forstås som emosjonsfokuset mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Denne formen for mestring går ut på å justere følelser knyttet til en stressfaktor. Funn indikerer observasjoner om at elevene dreier følelsen til å handle om noe annet eller noen andre enn den selv. Det forandrer derimot ikke kilden til stressfaktoren, men kan medføre et mer distansert forhold til eget ansvar.

Rus blir også nevnt som en mestringsstrategi, og det blir diskutert av informantene om det har vært økning i rusbruk under pandemien eller om dette kun er en del av det å bli eldre og utforske. Rusbruk blir ikke videre diskutert da dette kun ble nevnt blant informantene og er et tema som trenger videre utdypelse.

Kontroll og forutsigbarhet er regnet som hovedsakelig en ytre faktor som påvirker opplevelsen av stress og mestring (Bru, 2019). Disse kan påvirke utfallet av opplevelsen av stressfaktoren (Lazarus, 2006). I skolesammenheng der elevene opplever stress kan det, i henhold til funn i studien, oppleves som om lærerne har mer kontroll over elevenes læring og skolehverdag enn elevene selv.

Det ses en antydning i funnene at de elevene som beskriver det skolerelaterte stresset som håndterbart benytter seg av både problemfokuseret og emosjonsfokuseret mestring. De elevene der det skolerelaterte stresset går over til noe de anser som uhåndterbart er det mest fokus på emosjonsfokuserede mestringsstrategier.

Under pandemien

Sosial støtte

Funn indikerer at elevene søkte sosial støtte hos venner eller familie under pandemien. Sosial støtte fungerer som en buffer for opplevd stress (Thoits, 2011). De ytre forholdene påvirkes gjennom sosial distanse og nedstenging. På denne måten er den sosiale støtten mindre tilgjengelig. Indre forhold som blir påvirket kan være elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse begrenset gjennom mindre tid sammen med andre mennesker og mer alene. Sosial kompetanse kan læres og opprettholdes gjennom sosial omgang, da den sosiale omgangen ble begrenset under pandemien kan dette ha forårsaket at elevenes sosiale kompetanse ble vanskelig å opprettholde.

Overganger

Lærerne observerte en forstyrrelse i de naturlige overgangene som følger med det å begynne på videregående. Det var klasser som ikke fikk overgangen fra ungdomskolen til videregående på samme måte som før. Om overganger ikke er oversiktlige og tydelige kan det resultere i skolevegring og økt sårbarhet for stress (Havik, 2016). Det var en tendens til økt skolevegring under pandemien (Ukom, 2021). Det kan derfor diskuteres for at overgangene under pandemien og nettundervisning var utydelige og uoversiktlige under COVID-19 pandemien for elevene.

Emosjon og problemfokuset mestring

I henhold til funn opplevde elevene det vanskeligere å bruke problemfokuset mestring fordi disse opplevdes lite tilgjengelig. Problemfokuset mestring er å håndtere kilden til stresset (Lazarus & Folkman, 1984). Eksempler som gis på dette er å spørre lærer eller andre medelever om hjelp til å forstå lærestoffet og håndtere stressfaktoren direkte. På grunn av nettundervisning og sosial distanse ble denne formen for mestring begrenset. Det var stor variasjon i hjelp elevene fikk og var en generell opplevelse av at det var vanskeligere å spørre lærerne sine om hjelp når det var nettundervisning.

Mange elever formidler at de har måtte være kreative når det kommer til nye mestringsstrategier. Flere forteller at de har fått nye hobbyer under nedstengningen og videre ut i pandemien. Å ha tro på mestringsressurser og hvordan nyttiggjøre seg av disse er viktig når en vurderer en stressende situasjon (Bru, 2019). Det vil si at flere av elevene fant nye hobbyer, derav nye mestringsstrategier og dette kunne bety at elevene så nytten av mestringsressursene tilgjengelige og tok i bruk disse da de vurderte en situasjon stressende. Denne indre faktoren kan ha hatt betydning for hvordan elevene mestret stress under pandemien, og ha hatt en betydning i videre mestring.

Funn antyder også at elevene opplever emosjonsfokuset mestringsstrategier som både noe positivt og negativt. Emosjonsfokuset mestringsstrategier kan hjelpe elevene unngå å bli værende i følelsen der og da, og kan hjelpe eleven til å mestre stressfaktoren bedre senere. Den emosjonsfokuset mestringsstrategien bidrar til at elevene revurderer betydningen av forholdet mellom individ og miljø og kan derfor oppleves som en god mestring (Lazarus, 2006). Det vil si at god mestring avhenger av hvor vidt individet har endret betydningen stressoren har.

Funn indikerer imidlertid at elevene opplevde mindre kontroll og forutsigbarhet under pandemien, og derfor fungerte disse mindre beskyttende for stress. Elevene opplevde å ha mindre oversikt over skolearbeidet, lærerens vurderingsformer og struktur. Derfor ses det en antydning til at emosjonsfokuset mestringsstrategier ble benyttet i hovedsak mer enn problemfokuset mestringsstrategier.

Kilden til skolerelatert stress under pandemien, ser ikke ut til i hovedsak å være vurderinger eller prestasjoner, men heller konsekvenser av nedstengning og dermed en uforutsigbar

skolehverdag. Funn tyder på at elevene opplever mindre kontroll i skolehverdagen generelt, og på denne måten blir mestringen av stresset mer emosjonsfokusert. Kilden til stresset kan forstås som konsekvensene av pandemien og det er derfor lite elevene opplever de kan påvirke.

Før pandemien tyder funn på at det ble benyttet både problemfokuserte og emosjonsfokuserede mestringsstrategier. Emosjonsfokuserede mestringsstrategier ser imidlertid ut til i størst grad å bli foretrukket når stresset i skolen opplevdes som overveldende. Før pandemien viser funn også at elevene benytte seg av både faglig og sosial støtte fra lærere og elever. Under pandemien derimot indikerer funn at elevene håndterte stress ved å i hovedsak benyttet seg av emosjonsfokuserede mestringsstrategier og sosial støtte fra venner og familie. Funn viste til varierende opplevd hjelp fra lærerne, og er dermed ansett som en mindre støttende faktor sett i forhold til før pandemien.

Studiens begrensninger og forslag til videre forskning

Forlag til videre forskning

I en slik studie ble det mye data tilgjengelig og dermed mange interessante og spennende temaer som kan utdypes videre. Det blir her presentert en liten håndfull av potensielle videre studier.

Et tema å fordype seg i, kunne vært konsekvensene av uforutsigbarheten i overgangene for ungdom under pandemien. Hvordan dette knyttes opp mot hvor viktig kontroll og forutsigbarhet i egen hverdag er for optimal læring.

Videre kunne det vært interessant å se på 3. klasse videregående elevers opplevelse av stress og mestringen sammenlignet med elever i 1. og 2. klasse videregående under pandemien. Det finnes allerede forskning som indikerer at stress øker i det siste året på videregående (Bakken, 2017), og det hadde vært interessant å undersøke om pandemien har påvirket denne opplevelsen.

Informantene i fokusgruppeintervjuene beskrev en opplevelse av forskjell mellom introvert og ekstrovert personlighet i måten skolerelatert stress i COVID-19 pandemien har blitt mestret.

Det hadde vært interessant å forske videre på dette og se om det er en så stor forskjell som informantene mener.

Rus som en mestringsstrategi blir også nevnt blant informantene. Det ville vært spennende å undersøke om det har vært økning eller nedgang i rusmiddelbruk under pandemien.

Det ble drøftet av informantene i dybdeintervjuene om større sosiale forskjeller under pandemien, og det ville vært interessant å undersøke om det var store sosiale forskjeller i Norge under COVID-19 pandemien.

Studiens begrensninger

Studien var relativ liten, med få informanter og utvalget var tatt fra små skoler. Selv om kjønn ikke var i fokus i denne oppgaven var det allikevel kun en som identifiserte seg som mann. Det er en mulighet for at menn kan ha en annen opplevelse av stress enn kvinner, og da studien hadde nesten kun kvinner kan dette perspektivet ha blitt overskygget. Elever fra 3. klasse videregående var ikke en del av fokusgruppeintervjuene, og det kan være disse elevene har hatt en annen opplevelse av skolerelatert stress og mestringen, da de har kun gått på videregående skole under pandemien og er i siste året. Utvalget var også tatt fra valgfaget psykologi, og kan derfor vise til en bias i studien.

Noen av spørsmålene til fokusgruppene og dybdeintervjuene var i retrospekt, da det ikke er snakk om en lang tid i fortiden kunne det allikevel ha påvirket svarene til informantene. I tillegg er det viktig å påpeke at elevene kunne utelatt deler av kilder til stress før pandemien fordi disse kildene ikke ses på som viktige siden elevene opplevde en pågående pandemi. Dette kan ha påvirket og begrenset hvilke kilder til skolerelatert stress de valgte å dele.

Størrelse på gruppene kan ha hatt noe å si på hvilken informasjon som ble delt med forsker. Gruppe 1 (n=6) ble oppfattet som en god dynamisk gruppe der alle så ut til å dele mye erfaringer. Samtidig så det ut som de alle hadde kjennskap til hverandre fra før. Gruppe 2 (n=8) derimot var fra to forskjellige klasser. Mange opplevdes som litt ukomfortable i gruppesetting, men også med hverandre. Det ble noe latter da noen elever delte i gruppen, og det kunne ha bidratt til at andre ikke ønsket å dele opplevelsen sin. Det var en elev i gruppen som kun sa 2 setninger under hele intervjuet og dette var etter å bli spurt direkte av forsker. Det ble også fokusert mye på temaet stress og mestring før pandemien og da det kom til under

pandemien opplevde forsker elevene i gruppe 2 som slitne og mindre motiverte. Dette gjennom nonverbal kommunikasjon som se på mobilen sin, klokken eller benristing. Det var en del latter i gruppen som kunne bety nervøsitet. Gruppe 2 begynte å snakke seg imellom under selve fokusgruppeintervjuet og dette kan ha indikert at gruppen var for stor eller at noen elever opplevde å ikke komme til ordet.

Under transkriberingen ble forsker oppmerksom på oppfølgingsspørsmål som kunne ha blitt stilt for å få en mer avklaring og dypere forståelse. Noen av elevene (spesielt i gruppe 2) ga et inntrykk at de ikke hadde lest spørsmålene på forhånd og ønsket å ha spørsmålene foran seg. Forsker forsøkte å forklare at det kun ble stilt et spørsmål om gangen for å holde konsentrasjonen oppe.

Det ble gjort oppmerksom på spørsmål som kunne oppfattes som ledende. Det ble for eksempel gitt flere eksempler på hva en mestringsstrategi kunne være. Det ble i etterkant av forslagene snakket om av informantene kun spesifikt om disse eksemplene. Fokuset ble holdt på disse til forsker stilte oppfølgingsspørsmål og endret temaet. Det opplevdes også utfordrende for forsker å ikke stille spørsmål i gruppe 2 fra informasjonen gruppe 1 hadde gitt. Det kan derfor argumenteres at spørsmålene kan ha delvis blitt påvirket av dette, selv om det var et fokus på å forhindre dette underveis i fokusgruppeintervju 2.

Konklusjon/ avslutning

Hovedfunnene viser at før pandemien var det mer stress knyttet til skolerelaterte temaer. Under pandemien var det, i tillegg til stress forbundet med vurderingsgrunnlag som gjelder hjemmeskole og læringsutbytte, et større fokus forbundet med det sosiale. Der elevene ikke har mulighet til å se venner og familie, samt redselen for å smitte personer de er glad i.

Stresset knyttes ikke i seg selv til hjemmeskole, men aspekter rundt. Presset som elevene fremhevet som annerledes i pandemien enn før, var forventningen fra lærerne om at de hadde lært like mye på nettskole som om de hadde fysisk vært på skolen. Elevene uttrykte derfor noe bekymring for konsekvenser pandemien potensielt har hatt på deres skolegang og fremtid. Lærerne ser ut til å legge mest vekt på faglige kilder til stress og konsekvenser av dette, mens elevene på de sosiale kildene til stress under pandemien. Funn indikerer at elevenes opplevde livskvaliteten sank under COVID-19 pandemien, som et resultat av økt stress knyttet til nedstengning av samfunnet og begrensede indre og ytre mestringsressurser.

Nettbasertskole alene beskrives som mindre stressende for elevene under pandemien, men alle aspekter utenfor skolen som for eksempel smitte, sosial distanse og nedstengning har medført begrensninger for elevenes stressbuffer. Eksempler på dette er sosial støtte, faglig støtte fra lærerne, forutsigbarhet og kontroll. Selv om stress som fenomen, i den lille grad stress kan måles, oppleves stresset som økt under pandemien på grunn av mindre tilgjengelige beskyttende faktorer og tilgjengelige mestringsstrategier.

Funnene indikerer at det var et noe større fokus på problemfokuserte mestringsstrategier, som hjelp fra lærere eller medelever til å løse f.eks. oppgaver før pandemien. På grunn av skole på nett og nedstengning var disse formene for mestring mindre tilgjengelige. Sosiale aspekter ved pandemien ble et større fokus for elevene og elevene ser ut til å oppleve å ikke kunne endre det faktum at det var en pågående pandemi, og det resulterte i bruk av mer emosjonsfokuserte mestringsstrategier. Oppsummert kan det være rimelig å forstå at mestringsstrategier elevene tok i bruk under pandemien kan se ut til å ha endret karakter, og årsaken til dette kan være en opplevelse av mindre kontroll og forutsigbarhet. Det blir spennende å følge ytterlig forskning på stress og mestring blant ungdom under COVID-19 pandemien, og forskning knyttet til hvor vidt det vil være langvarige konsekvenser for videregående elevs psykiske helse og læring.

Referanser

- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater* (NOVA rapport 8/16). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5106>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 10/17). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5117>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21). NOVA.
<https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bekkhus, M., Soest, T. v., & Fredriksen, E. (2020). Psykisk helse hos ungdom under covid-19: ensomhet, venner og sosiale medier. *Adolescent mental health during the covid-19 pandemic : loneliness, friends, and social media*.
- Bera, L., Souchon, M., Ladsous, A., Colin, V., & Lopez-Castroman, J. (2022). Emotional and Behavioral Impact of the COVID-19 Epidemic in Adolescents. *Curr Psychiatry Rep*, 24(1), 37-46. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01313-8>
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6.utg. red.). Pearson.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research : synthesizing styles*. Sage Publications.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg., s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, C. E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (6 utg., s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Kumari Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *Am Psychol*, 59(8), 676-684.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- 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, Flashbulb and Traumatic Memories, and the Yerkes-Dodson Law. *Neural Plast*, 2007, 60803-60833.
<https://doi.org/10.1155/2007/60803>
- Eien, E. N., & Ringen, P. A. (2020). *Litteraturgjennomgang ved COVID-19: Psykiske helseplager og psykologisk-psykiatriske intervensjoner ved alvorlige epidemier*.
<https://www.legeforeningen.no/contentassets/5181cf273d394c7fae314ea637d07e9d/litteraturgjennomgang-covid-19-pha-ous-4.4.2020.pdf>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. v. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA notat 4/16). NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5203>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. prøveutg. red.). Universitetsforlaget.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Educ Today*, 56, 29-34.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>

- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B., & Løkke, J. A. (2009). *Perspektiver på psykisk lidelse : å forstå, beskrive og behandle* (3. utg. red.). Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, C. E. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (6 utg., s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *J Psychosom Res*, *11*(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, *15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. red.). Abstrakt.
- Kjøs, P., Klippen, I., Hovgaard, H., Krokstad, S., Sletten, M. A., Lekang, B., Konar, M., Møgster, R.-L., Antonsen, M., Modalen, M., Stamsø-Ellingsen, H., & Bakkeng, C. L. (2021). *Livskvalitet, psykisk helse og rusmiddelbruk under COVID-19-pandemien: utfordringsbilde og anbefalte tiltak*.
- Knudsen, A. K., & Mykletun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing & reporting focus group results* (Vol. 6). Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5. utg. red.). Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. red.). Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese* (M. Visby, Trans.). Akademisk Forlag.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19 (vol 4, s. 421, 2020). *LANCET CHILD & ADOLESCENT HEALTH*, 4(6), E16-E16.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30128-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30128-0)
- Lillejord, S., Børte, K., Ruus, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen : en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning ; Norges Forskningsråd.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge : et folkehelseperspektiv* (Folkehelse rapport 10/09). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>
- Maxwell, A. J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *Handbook of applied social research methods* (2utg. red.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (4.utg. red.). SAGE.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. . De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice : Margrit Schreier*. SAGE.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6utg. red.). SAGE.

- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Rapport 6/17). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Soest, T. v., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*.
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>
- Stoltenberg, C. (2015). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. (Folkehelse rapporten 14:4). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Støren, K. S., Rønning, E., & Gram, K. H. (2020). *Livskvalitet i Norge 2020* (Rapporter 2020/35). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/livskvalitet-i-norge-2020>
- Sussman, S., Burton, D., Dent, C. W., Stacy, A. W., & Flay, B. R. (1991). Use of Focus Groups In Developing an Adolescent Tobacco Use Cessation Program: Collective Norm Effects. *Journal of applied social psychology*, 21(21), 1772-1782.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb00503.x>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis : theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. red.). Fagbokforl.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *J Health Soc Behav*, 52(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. red.). Gyldendal.

Tvedt, S. M., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmede og stressdempende læringsmiljø. I P. Roland & E. Bru (Red.), *Stress og Mestring i skolen* (1 utg.).

Von Soest, T., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien. *Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic*.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (6 utg.).

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever

Vedlegg 3: Spørsmål du-form elever

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

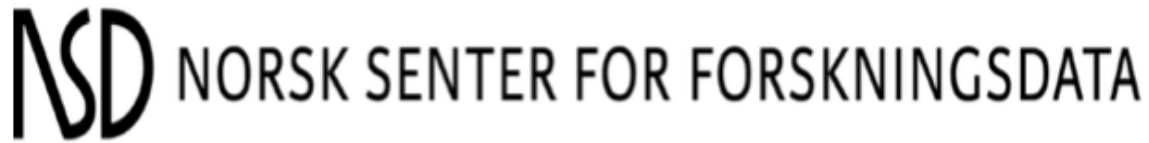
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykke skjema lærere

Vedlegg 6: Spørsmål du-form lærere

Vedlegg 7: Intervjuguide lærere

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD

8.04.2022 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Referansenummer

266805

Prosjektittel

«Hvordan mestrer ungdom skolerelatert stress under pandemien?»

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Balle Tharaldsen, kjersti.b.tharaldsen@uis.no, tlf: 51831660

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Veslemøy Rygge, vs.rygge@stud.uis.no, tlf: 93612290

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

04.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

04.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en

endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke skjema – elever

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Hvordan mestrer ungdom skolerelatert stress under pandemien?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på ungdoms stress og mestring i skolen under pandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et prosjekt under masterstudien Rus og Psykisk helse. Hensikten med denne studien er å utforske strategier for mestring av stress i skolen under pandemien. Samt utforske hvordan unge opplever skolehverdagen under pandemien.

Studien vil ta for seg forskningsspørsmål som:

- *Hva opplever ungdommer som stressende under pandemien spesielt?*
- *Hvilke mestringsstrategier oppleves nyttige for å mestre stress under pandemien, og hvorfor?*
- *Hvilke mestringsstrategier oppleves mindre nyttige og hvorfor?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er mellom 16-18 år og har psykologi som valgfag. Det er en tanke om at du muligens har kunnskap og refleksjoner rundt temaet stress og mestring under pandemien.

Det vil være 2 fokusgruppeintervjuer med inntil 8 personer per gruppe. Det vil være 1 fokusgruppe på din skole der du og ca 7 andre inviteres til intervju.

Dette for å få bredere innsikt i observasjoner, men også se om det er en forskjell på opplevelser av stress og mestring under pandemien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt og vil bestå av deltakelse i et fokusgruppeintervju.

Det vil si at du og 7 andre elever vil diskutere spørsmål i en gruppe. Du får tilsendt

spørsmålene som skal bli stilt noen dager før intervjuet. På den måten får du mulighet til å forberede deg.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju som varer ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp på opptak og blir transkribert i kort tid etter endt intervju. Det blir også tatt notater underveis i gruppeintervjuet. Du tillater også at læreren din gir forskeren tilgang på din e-postadresse.

Du vil få tilsendt spørsmål på forhånd og en kort oppsummering av dataen som er samlet fra gruppeintervjuet via e-post. Det sistnevnte for at du skal få en sjanse å kommentere på datamaterialet forskeren har kommet fram til i prosessen. Dette er med på å styrke validiteten i oppgaven og forsikrer at forsker får formidlet på best mulig måte hva som blir sagt i fokusgruppeintervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke få konsekvenser i valgfaget psykologi eller hos faglærer.

I undervisningssituasjonen vil jeg i samråd med lærer, lagt til rette for at de som ikke deltar får tilbud om et alternativt opplegg om intervjuet blir i en undervisningstime. Deltakelse i prosjektet vil da ikke gå ut over din læring i faget eller påvirke din karakter.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forsker og veileder vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne informasjonen vil bli lagret separat og passordbeskyttet. Du vil derfor bli anonymisert.
- Programmet NVivo og Nettskjema vil bli brukt ved transkribering og koding av datamaterialet.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres under transkribering av intervjuene. Alle personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt, noe som etter planen er august 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Kjersti Tharaldsen (51831660, kjersti.b.tharaldsen@uis.no)
- Klaus Mohn (Rektor UIS) (91534814, klaus.mohn@uis.no) og Rapporteringen går til Personvernombudet ved personvernombud@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veslemøy Rygge
(Forsker/student)

Kjersti Tharaldsen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *stress og mestring i skolen under pandemien* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å tillate læreren til å dele e-post adresse med forsker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuspørsmål du-form – elever

Spørsmål

Innledningsvis ønsker jeg å lære litt mer om hva dere tenker om elever på deres alders opplevelser, tanker om og erfaring med stress og mestring under pandemien. Du kan dele dine erfaringer eller ting du har hørt eller observert fra andre uten å si hvem du snakker om.

Tema 1: Skolerelatert stress

- Hva forstår du som stress?
- Tenker du er noe som er negativt med stress?
- Tenker du det er noe positivt med stress?
- Hva tenker du om stress rundt skolen?
- Tenker du elever på deres alder opplever skolerelatert stress?
- Hva er det som gjør elever på din alder stresset i forbindelse med skolen?
- Har du noen observasjoner eller opplevelser med hvordan stress ser ut for elever på din alder?
 - o Er det noe som går igjen hos flere?

Tema 2: Pandemien

Nå skal vi snakke litt om skolerelatert stress under pandemien.

- Hvordan har skole oppleves nå under pandemien?
 - o Annerledes enn under ordinære forhold? På hvilke måter?
- Hvordan tror du opplevelsen av skole på nett har vært?
 - o For eksempel digital undervisning ++
 - o Annerledes?
 - o Digital undervisning?
- Tenker du at elever har opplevd mer stress relatert til skolen under pandemien?
 - o Er det mindre, verre eller samme?
 - o I såfall hvorfor?
- Er det noe du tenker har vært annerledes under pandemien enn før?
 - o Og hvorfor?

Tema 3: Mestringsstrategier

- Hva forstår du som mestringsstrategier? (Dette er noe jeg kommer til å forklare på fredag, men tenk litt på hva du tror det er 😊)
- Hva tenker du elever gjør når de kjenner stress relatert til skolen?
- Hvilke metoder tenker du er mest brukt?
 - o Og hvorfor?
- Hva tenker du på som bra måter å håndtere stress?
 - o Og hvorfor?
- Hva tenker du på som mindre bra måter å håndtere stress?
 - Og hvorfor?

Intervjuguide til fokusgruppeintervju med elever

Informasjon til elevene

Hei, og velkommen. Jeg vil begynne med å takke dere for å ta dere tid til å delta i dette intervjuet. Jeg heter Veslemøy Rygge og er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Med meg har jeg Pia Urheim. Det er jeg som vil lede intervjuet, mens Pia vil notere ned innspill som kommer frem underveis og oppsummere hva vi har snakket om til slutt i intervjuet.

Dette prosjektet handler om stress og mestring i skolen under pandemien.

Gjennomgang av retningslinjer for intervjuet

Før vi begynner, vil jeg gå gjennom noen retningslinjer for fokusgruppeintervjuet.

Det viktigste er å poengtere at det ikke er noen rette eller gale svar på spørsmålene som stilles, kun ulike syn og meninger. Vennligst ikke gi opplysninger som kan identifisere andre under intervjuet, som for eksempel ved å navngi elever eller venner. Jeg vil også poengtere at dere kan velge å avslutte når som helst uten konsekvenser.

Som dere ser her, har jeg med en diktafon. Jeg tar opptak av denne økten for ikke å gå glipp av noen av deres innspill. Det er ofte slik at det kommer viktige innspill i slike fokusgruppeintervju som vi skal ha nå, og det er vanskelig å notere raskt nok til å få alt skrevet ned. Opptaket vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert. Det vil si skrevet ned ordrett i et dokument.

Under intervjuet er vi på fornavn, men navnet deres vil ikke bli benyttet i behandling av data eller i publikasjoner som lages på bakgrunn av intervjuene. Jeg kan forsikre dere om at full konfidensialitet vil bli overholdt i materialet som vil offentliggjøres på bakgrunn av intervjuene. Det vil si at ingen av dere vil kjennes igjen. Ingen vil vite hvem som har svart hva. I arbeidet med data erstattes navn med koder.

Det er også viktig å respektere andres meninger selv om du ikke er enig i det som blir sagt, og vi ber dere derfor lytte til det de andre deltakerne har å si. Samtidig ber jeg om at det som blir sagt i denne gruppen holder seg innenfor disse veggene. På den måten kan dere fritt komme med observasjoner og erfaringer uten å være redd for at dette blir snakket om senere.

Når spørsmålene blir stilt er det ønskelig at dere diskuterer mest mulig dere imellom, hvor på min rolle vil være å be dere utdype og/eller forklare nærmere dersom det er ønskelig. Dere har i forkant fått et skjema med tema for spørsmål, som er tilsvarende de dere vil bli stilt i dag.

La oss gå i gang. Det er fint om dere kan si fornavnet deres så kan jeg lettere henvende meg til dere direkte.

Gjennomgang av tema for intervjuet

Innledningsvis ønsker vi å lære litt mer om hva dere tenker om elever på deres alders opplevelser, tanker om og erfaring med stress og mestring under pandemien. Du kan dele dine erfaringer eller ting du har hørt eller observert fra andre.

Tema 1: Skolerelatert stress

- Hva forstår dere som stress?
- Tenker dere er noe som er negativt med stress?
- Tenker dere det er noe positivt med stress?
- Hva tenker dere om stress rundt skolen?
- Tenker dere elever på deres alder opplever skolerelatert stress?
- Hva er det som gjør elever på deres alder stresset i forbindelse med skolen?
- Har dere noen observasjoner eller opplevelser med hvordan stress ser ut for elever på deres alder?
 - Er det noe som går igjen hos flere?

Tema 2: Pandemien

Nå skal vi snakke litt om skolerelatert stress under pandemien.

- Hvordan har skole oppleves nå under pandemien?
- Hvordan tror dere opplevelsen av skole på nett har vært?
- Tenker dere elever har synes det har vært best å være på skolen eller ha skole hjemme på nett?
 - Og hvorfor synes dere (skole/skole på nett) har vært best?
- Tror dere elever har synes forventningene til prestasjoner har vært? Tenker dere dette har bidratt til mer/mindre stress?
- Er det noe dere tenker har vært annerledes under pandemien enn før? Og hvorfor?
- Tenker dere at elever har opplevd mer stress relatert til skolen under pandemien? Er det mindre, verre eller samme?
 - I såfall hvorfor?

Tema 3: Mestringsstrategier

- Hva forstår dere som mestringsstrategier?
- Hva tenker dere elever gjør når de kjenner stress relatert til skolen?
- Hvilke metoder tenker dere er mest brukt?
 - Og hvorfor?
- Hva tenker dere på som bra måter å håndtere stress?
 - Og hvorfor?

- Hva tenker dere på som mindre bra måter å håndtere stress?
 - Og hvorfor?

Avslutning av intervjuet

Kort oppsummering

Jeg (Veslemøy) vil nå ta en kort oppsummering basert på det som har blitt sagt her i dag. Vi vil veldig gjerne at dere kommer med innspill på denne oppsummeringen i etterkant, slik at vi umiddelbart kan oppklare eventuelle misforståelser og/eller legge til mangelfull informasjon.

- Det gis en kort oppsummering som i grove trekk beskriver informasjonen fra fokusgruppeintervjuet

Debriefing

Det takkes for intervjuet. Det minnes om oppfølging i form av informantdialog per e-post.

- - Er noe er uklart?
- - Er det noe som trengs å utdypes?
- - Er det noe som ønskes trukket tilbake?
- - Hvordan opplevde dere fokusgruppeintervjuet?

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykke skjema – lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet
«*Hvordan mestrer ungdom skolerelatert stress under pandemien?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på ungdoms stress og mestring i skolen under pandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et prosjekt under masterstudien Rus og Psykisk helse.

Hensikten med denne studien er å utforske strategier for mestring av stress i skolen under pandemien. Samt utforske hvordan unge opplever skolehverdagen under pandemien.

Studien vil ta for seg forskningsspørsmål som:

- *Hva opplever ungdommer som stressende under pandemien spesielt?*
- *Hvilke mestringsstrategier oppleves nyttige for å mestre stress under pandemien, og hvorfor?*
- *Hvilke mestringsstrategier oppleves mindre nyttige og hvorfor?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på videregående skole og psykologilærer. DU kan derfor sitte på viktig kunnskap og refleksjoner rundt temaet stress og mestring for ungdom under pandemien.

To lærere inviteres til å delta i individuelle intervju i studien. Du er en av disse to, og kontaktes som følge av at du er i nettverket til forskergruppen. Det vil være en annen lærer som blir intervjuet til sammenligning ved fokusgruppeintervju med ungdom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt og vil bestå av deltakelse i et individuelt intervju. Det vil si et intervju med forsker der du får spørsmål rettet dine kunnskaper og opplevelser med temaet.

Du får tilsendt spørsmålene som skal bli stilt noen dager før intervjuet. På den måten får du mulighet til å forberede deg.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et individuelt intervju som varer ca. 30 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på opptak og blir transkribert i kort tid etter endt intervju. Det blir også tatt notater underveis i intervjuet.

Du vil få en kort oppsummering av dataen som er samlet fra intervjuet via e-post. Det sistnevnte for at du skal få en sjanse å kommentere på datamaterialet forskeren har kommet

fram til i prosessen. Dette er med på å styrke validiteten i oppgaven og forsikrer at forsker får formidlet på best mulig måte hva som blir sagt i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hverken for studien eller ved din arbeidsplass hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forsker og veileder vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne informasjonen vil bli lagret separat og passordbeskyttet. Du vil derfor bli anonymisert i arbeidet med data.
- Programmet NVivo vil bli brukt ved transkribering og koding av datamaterialet.
- Appen nettskjema vil bli brukt til opptak.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i den endelige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres under transkribering av intervjuene. Alle personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt, noe som etter planen er august 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Kjersti Tharaldsen (51831660, kjersti.b.tharaldsen@uis.no)

- Klaus Mohn (Rektor UIS) (91534814, klaus.mohn@uis.no) og Rapporteringen går til Personvernombudet ved personvernombud@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veslemøy Rygge
(Forsker/student)

Kjersti Tharaldsen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *stress og mestring i skolen under pandemien* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuspørsmål du-form – lærer

Tema 1: Skolerelatert stress

- Tenker du videregående elever opplever stress rundt skolen?
- Hvordan tenker du elever opplever skolerelatert stress?
- Hva er det som gjør elevene stresset i forbindelse med skolen?
 - o Og hvorfor?
- Har du noen observasjoner eller opplevelser med hvordan stress ser ut for elever?
 - o Er det noe som går igjen hos flere?

Tema 2: Pandemien

Nå skal vi snakke litt om skolerelatert stress under pandemien.

- Hvordan har tenker du skole har opplevdes for elever under pandemien?
- Hvordan tror dere opplevelsen av skole på nett har vært?
- Tenker duelever har synes det har vært best å være på skolen eller ha skole hjemme på nett?
-
- Tror du elever har synes forventningene til prestasjoner har vært?
 - o Tenker du dette har bidratt til mer/mindre stress?
- Er det noe du tenker har vært annerledes under pandemien enn før?
 - o Og hvorfor?
- Tenker du at elever har opplevd mer stress relatert til skolen under pandemien?
 - o Er det mindre, verre eller samme?
 - o I såfall hvorfor?

Tema 3: Mestringsstrategier

- Hva tenker du elever gjør når de kjenner stress relatert til skolen?
- Hvilke metoder har du observert er mest brukt?
 - o Og hvorfor?
 - o Minst brukt?
- Hva tenker du på som bra måter å håndtere stress på for ungdom?
 - o Og hvorfor?
- Hva tenker du på som mindre bra måter å håndtere stress på for ungdom?
 - Og hvorfor?

Intervjuguide til individuelle intervju med lærer

Informasjon til emnelærere

Hei, og velkommen. Jeg vil begynne med å takke deg for å ta deg tid til å delta i dette intervjuet. Jeg heter Veslemøy Rygge og er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Det er jeg som vil lede intervjuet og oppsummere hva vi har snakket om til slutt i intervjuet.

Dette prosjektet handler om stress og mestring i skolen under pandemien.

Gjennomgang av retningslinjer for intervjuet

Før vi begynner, vil jeg gå gjennom noen retningslinjer for intervjuet.

Det viktigste er å poengtere at det ikke er noen rette eller gale svar på spørsmålene som stilles, kun ulike syn og meninger. Vennligst ikke gi opplysninger som kan identifisere andre under intervjuet, som for eksempel ved å navngi elever. Jeg vil også poengtere at du kan velge å avslutte når som helst.

Som du ser her, har jeg med en diktafon. Jeg tar opptak av dette intervjuet for ikke å gå glipp av innspill du kommer med. Opptaket vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert. Det vil si skrevet ned ordrett i et dokument.

Under intervjuet er vi på fornavn, men navnet ditt vil ikke bli benyttet i behandling av data eller i publikasjoner som lages på bakgrunn av intervjuene. Jeg kan forsikre deg om at full konfidensialitet vil bli overholdt i materialet som vil offentliggjøres på bakgrunn av intervjuene. Det vil si at du vil kjennes igjen. Ingen vil vite hvem som har svart hva. I arbeidet med data erstattes navn med koder.

Du har i forkant fått et skjema med tema for spørsmål, som er tilsvarende de du vil bli stilt i dag.

Da kan vi starte.

Gjennomgang av tema for intervjuet

Innledningsvis ønsker jeg å lære litt mer om dine opplevelser, tanker om og erfaring med videregående elevers stress og mestring under pandemien.

Tema 1: Skolerelatert stress

- - Tenker du videregående elever opplever stress rundt skolen?
- - Hvordan tenker du elever opplever skolerelatert stress?
- - Hva er det som gjør elevene stresset i forbindelse med skolen?
 - Og hvorfor?
- - Har du noen observasjoner eller opplevelser med hvordan stress ser ut for elever?

- Er det noe som går igjen hos flere?

Tema 2: Pandemien

- Hvordan har tenker du skole har opplevdes for elever under pandemien?
- Hvordan tror dere opplevelsen av skole på nett har vært?
- Tenker du elever har synes det har vært best å være på skolen eller ha skole hjemme på

nett?

- Tror du elever har synes forventningene til prestasjoner har vært?
 - Tenker du dette har bidratt til mer/mindre stress?
- Er det noe du tenker har vært annerledes under pandemien enn før? Og hvorfor?
- Tenker du at elever har opplevd mer stress relatert til skolen under pandemien? Er det mindre, verre eller samme? I såfall hvorfor?

Tema 3: Mestringsstrategier

- Hva tenker du elever gjør når de kjenner stress relatert til skolen?
- Hvilke metoder har du observert er mest brukt? Og hvorfor?
 - Minst brukt?
- Hva tenker du på som bra måter å håndtere stress på for ungdom? Og hvorfor?
- Hva tenker du på som mindre bra måter å håndtere stress på for ungdom?
 - Og hvorfor?

Avslutning av intervjuet

Kort oppsummering

Jeg vil nå ta en kort oppsummering basert på det som har blitt sagt her i dag. jeg vil veldig gjerne at du kommer med innspill på denne oppsummeringen i etterkant, slik at jeg umiddelbart kan oppklare eventuelle misforståelser og/eller legge til mangelfull informasjon.

- Det gis en kort oppsummering som i grove trekk beskriver informasjonen fra intervjuet.

Debrifing

Det takkes for intervjuet. Det minnes om oppfølging i form av informantdialog per e-post.

- Er noe er uklart?
- Er det noe som trengs å utdypes?
- Er det noe som ønskes trukket tilbake?
- Hvordan opplevde du intervjuet?