

Master i psykisk helsearbeid

Mai 2023

Prestasjonspress, stress og psykisk helse i ungdomsskolen

En kvalitativ studie av erfaringer og refleksjoner fra helse- og
skolepersonell

Kandidatnavn: Kristina Lindeberg Lemvik
Emnekode: MAPSD5900-1 22H

Studiepoeng: 30
Antall ord: 22566
Sider: 55

Fakultet for helsevitenskap

FORORD

En lang, tidkrevende, men spennende prosess er over. Det har vært svært lærerikt på mange måter. Både personlig og akademisk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres verdifulle refleksjoner og erfaringer.

Videre, vil jeg takke min gode veileder ved OsloMet, Alina Coman, for at du har vært så engasjert, oppmuntrende og positiv under denne prosessen. Det har vært veldig hyggelig å bli kjent, og samarbeide med deg.

Jeg vil takke min gode venninne Liv Berit, som tok seg tid, midt i egen oppgaveskriving til å lese korrektur for oppgaven.

Den største takken går allikevel til min ektemann Bjørnar, foreldre og svigerforeldre, som har gitt meg tid og rom til å være student i en hektisk hverdag som småbarnsfamilie.

OsloMet, 08.05,2023

Kristina Lindeberg Lemvik

SAMMENDRAG

Tittel: Prestasjonspress, stress og psykisk helse i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av erfaringer og refleksjoner fra helse- og skolepersonell

Hensikt og bakgrunn for studien: Norske og internasjonale studier har undersøkt sammenhengen mellom en økning av selvrapporterte psykiske helseplager blant ungdom og økt prestasjonspress i skolen. Hensikten med studien er økt kunnskap om årsaker og effekter av skolerelatert stress, og tiltak i skolen i en norsk kontekst, gjennom erfaringer og refleksjoner fra helse- og skolepersonell.

Metodologi: Det er benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med semi-strukturerte intervjuer med 5 informanter, både helse og skolepersonell, som arbeider i ungdomsskolen. Intervjuene er tolket gjennom en tematisk analyse.

Resultater: Studien belyser skolerelatert stress i ungdomsskolen gjennom temaene; *å jobbe mot et ideal, kjønns- og sosiologiske forskjeller og tiltak i skolen*. Funn fra denne studien og forskning tyder på at negativt skolerelatert stress kan medføre både fysiske, og psykiske helseplager for elever i ungdomsskolen. Årsakene til stresset, kan blant annet sees i sammenheng med opplevelsen av prestasjonspress, kroppspress, og sosialt press.

Konklusjon: Studien viser at skolerelatert press og stress er et komplekst bilde som bør nyanseres, og faktorer som kjønn- og sosioøkonomiske- og demografiske forskjeller må tas hensyn til i forståelsen av fenomenet. Studien peker på at universelle tiltak som blant annet søker å utvikle elevenes selvregulering, kan være til nytte for noen, men har også tydelige svakheter. Videre indikerer studien at det relasjonelle arbeidet og en økt satsning på flere trygge voksne i skolen kan være et godt tiltak for å gi elevene reguleringsstøtte, til å håndtere negativt skolerelatert stress og press.

Relevante nøkkelord: Skolestress, prestasjonspress, ungdom, psykisk helsearbeid, skolehelsetjenesten

ABSTRACT

Title: Performance Pressure, Stress, and Mental Health in Secondary School. A Qualitative Study of Experiences and Reflections from Health and School Personnel.

Purpose and background of the study: Norwegian and international studies have examined the relationship between an increase in self-reported mental health problems among youth and increased performance pressure in school. The purpose of the study is to increase knowledge about the causes and effects of school-related stress and interventions in schools within a Norwegian context, through experiences and reflections from health and school personnel.

Methodology: A qualitative research design was employed, using semi-structured interviews with 5 informants, both health and school personnel, working in secondary schools. The interviews were interpreted through thematic analysis.

Results: The study highlights school-related stress in middle school through the themes of *striving towards an ideal, gender and sociological differences, and school interventions*. Findings from this study and previous research suggest that negative school-related stress can lead to both physical and mental health problems for students in secondary school. The causes of such stress can, among other things, be linked to the experience of performance pressure, body image pressure, and social pressure.

Conclusion: The study shows that school-related pressure and stress present a complex picture that should be nuanced, and factors such as gender, socioeconomic, and demographic differences must be considered in understanding the phenomenon. The study indicates that universal interventions that aim to develop students' self-regulation can be beneficial for some, but also have clear weaknesses. Furthermore, the study suggests that relational work and an increased focus on having more supportive adults in schools can be a good measure to provide students with regulatory support to cope with negative school-related stress and pressure.

Relevant keywords: School stress, performance pressure, youth, mental health work, school health services.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	7
1.1 Bakgrunn og hensikt med studien	7
2. KUNNSKAPSGRUNNLAGET	8
2.1 Sentrale begreper	8
2.2 Tidligere forskning.....	9
2.2.1 Skolerelatert stress og psykiske helseplager blant ungdom	9
2.2.2 Hva er skolestress?.....	11
2.2.3 Sosiale medier - nye sårbarheter og muligheter.....	12
2.2.4 Prestasjons- og vurderingsorientert kultur og stress	13
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	14
3.1. Generasjon prestasjon	14
3.2 Stress	15
3.2.1 Lazaruss transaksjonelle stressmodell.....	16
3.2.2 Mestringstro og mestringsstrategier	16
3.3 Et utviklingspsykologisk og nevrobiologisk perspektiv	17
3.3.1 Identitet, reorientering og relasjoner	17
3.3.2 Eksekutive funksjoner, perspektivtaking og mentalisering.....	18
3.3.3 Hjernens plastisitet og regulering.....	19
3.4 Psykisk helse i skolen: livsmestring som fag?	20
3.4.1 Tiltak i skolehelsetjenesten	21
4. METODE.....	22
4.1 Forskningsmetode	22
4.1.1 Utvalg og rekruttering.....	22
4.1.2 Gjennomføring av intervjuene	24
4.2 Refleksivitet	25
4.3 Etske overveielser	26
4.4. Tematisk analyse.....	27
4.5 Analysen i praksis	28
4.5.1 Å bli kjent med datamaterialet gjennom transkribering.....	28
4.5.2. Koding.....	29
4.5.3. Finne potensielle temaer - traktere koder.....	30
4.5.4. Finjustere trakten og navngi temaer	30
4.5.5 Å skrive frem resultatene om igjen, og om igjen	31
5 FUNN.....	32
5.1 Å jobbe mot et ideal	32

5.1.1 Frykten for å feile.....	32
5.1.2 Karakterer og fremtidsfrykt	33
5.1.3 Jakten etter den perfekte kropp og liv	34
5.2 Kjønn- og sosiologiske forskjeller.....	35
5.2.1 Kjenne stress på kroppen	35
5.2.2 Jenter som overpresterer, verbaliserer og søker hjelp	36
5.2.3 Gutter som løper av seg stress.....	37
5.2.4 Sosiale forskjeller.....	38
5.3 Tiltak i skolen	39
5.3.1 Undervisning for å lære mestring og regulering	39
5.3.2 Relasjonsarbeid	41
6. DISKUSJON.....	44
6.1 Årsaksforklaringer og betydning for elevenes helse.....	44
6.1.1 Stressets betydning for elevenes helse	44
6.1.2 Når summen av press blir for mye	45
6.1.3 Økt vurderings- og prestasjonspress i skolen?.....	46
6.1.4 Kjønn- og sosioøkonomiske forskjeller.....	47
6.2 Skolens arbeid med å redusere og forebygge negativt skolerelatert stress	49
6.2.1 Stressregulering gjennom undervisning.....	49
6.2.2 Med ansvar for egen mestring og regulering	50
6.2.3 Livsmestring og regulering gjennom relasjon.....	52
6.2.4 Universelle eller selektive psykologiske tiltak.....	54
6.2.6 En skolehelsetjeneste som må tilpasses guttene?.....	54
6.3 Metodologiske betraktninger	55
7 KONKLUSJON	57
<i>Videre forskning</i>	58
8 LITTERATURLISTE	59

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn og hensikt med studien

Studier har vist at det har vært en økning i psykiske helseplager hos ungdom, både i Norge og internasjonalt, særlig blant jenter de siste tiårene (Collishaw, 2015; Hogberg et al., 2020, s. 29; Sletten & Bakken, 2016; Sweeting et al., 2009). Psykiske helseplager og lidelser hos barn og unge er av flere omtalt som en av de største helseutfordringene vi har i Norge i dag (Eriksen et al., 2017; Skogen et al., 2018; Sletten & Bakken, 2016). En økende bekymring for barn og unges psykiske helse er stadig et tema blant politikere og i medieoppslag (Kjerkol, 2022; Mental Helse Ungdom, 2022).

På tross av at det kan være vanskelig å identifisere stressorer som kun tilskrives skolen alene, viser flere studier at elever som opplever stress og psykiske helseproblemer peker på skolen som hovedkilden (Andersen & Bakken, 2015; Eriksen et al., 2017, s. 7; Lillejord et al., 2017, s. 40). En rapport fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA (Eriksen et al., 2017, s. 4,107) undersøkte sammenhengen mellom psykiske helseplager hos ungdom i Norge, og ulike typer stress. Rapporten fra NOVA viste at det var en betydelig sammenheng mellom opplevelsen av skolerelatert stress og depressive symptomer hos norske ungdommer. Forskningen har også pekt på kjønnsforskjellene i opplevelsen av skolepress, og jentene hadde generelt et høyere nivå av depressive plager som økte med nivå av skolestress (Eriksen et al., 2017, s. 82). Dette samsvarer med andre nasjonale og internasjonale studier, som peker på at det er jentene som opplever det største presset (Bakken, 2021; Klinger et al., 2015; Lillejord et al., 2017, s. 40; Låftman & Modin, 2012). En nyere svensk studie av Hogberg et al. (2020, s. 49) fant ikke støtte for hypotesen om at økte krav og forventninger i skolen er årsaken til økt rapportering av psykosomatiske plager hos ungdom alene, men at skolepress kun står for en mindre del av økningen.

Sammenhengen mellom skolerelatert stress og psykiske helseplager hos ungdom fremstår som et komplekst felt for forskningen, med behov for en nyansert forståelse av sammenhengen mellom prestasjonspress i skolen, negativt stress og økningen i psykiske helseplager blant ungdom. Som et av vår tids store folkehelseutfordringer, vil det være viktig å se på hvordan skolen kan håndtere en elevmasse som rapporterer om økende psykiske helseplager, og høyt prestasjonspress.

Eksisterende forskning har i stor grad sett på trender i selvrapporterte psykosomatiske symptomer hos elever knyttet til skolerelatert press og stress (Eriksen et al., 2017; Hogberg et

al., 2020; Klinger et al., 2015; Sweeting et al., 2009), og med dette basert seg på elevenes subjektive vurderinger av egen helse. For å få mer kunnskap om fenomenet, samt hva skolen kan gjøre for å redusere og forebygge dette, kan det være nyttig for kunnskapsfeltet å få mer innsikt i erfaringer og refleksjoner fra helse- og skolepersonell i ungdomsskolen. Dette er kunnskap som kan bidra til å forbedre det psykiske helsearbeidet som gjøres i skolen, og med dette forebygge at negativt stress utvikler seg til mer langvarige helseplager.

Gjennom studien ønsker jeg å få frem ulike perspektiver, refleksjoner og erfaringer fra helse- og skolepersonell i skolen og i skolehelsetjenesten.

For å belyse dette temaet har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever helse- og skolepersonell i ungdomsskolen årsaker og effekter av skolerelatert stress, og tiltak i skolen?

Jeg har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke årsaksforklaringer kan finnes til skolerelatert stress og press?
2. Hvordan påvirker negativt skolerelatert stress elevenes helse?
3. Hvordan kan skolen bidra til å redusere og forebygge negativt skolerelatert stress og press?

2. KUNNSKAPSGRUNNLAGET

2.1 Sentrale begreper

Nedenfor følger en oversikt over sentrale begreper som blir benyttet i oppgaven. Andre sentrale begreper som ikke blir omtalt her, vil bli definert og beskrevet i teksten.

Psykisk helse: Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stresssituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Skogen et al., 2018, s. 23).

Psykiske helseplager: Det skilles ofte mellom «psykiske plager», og «psykiske lidelser». I denne studien vil jeg variere mellom begrepene «psykiske helseplager», og «helseplager». «Helseplager» vil bli benyttet når det refereres til *både* psykiske og fysiske helseplager.

Folkehelseinstituttet (2021, s.8) definerer psykiske plager som symptomer som kan gi store vansker, men ikke nødvendigvis i den grad og utstrekning at de kan karakteriseres med diagnose.

Skolestress: I denne oppgaven vil jeg variere mellom begrepene «skolestress» og «skolereelatert stress». Dette vil være avhengig av hvilke uttrykk som blir brukt i forskningen som blir presentert, eller hvilke ord som blir benyttet av informantene i studien. Forskerne bak NOVA-rapporten hevdet at det var statistisk gode grunner til å se kroppspress, press fra sosiale medier, og prestasjonsorientert stress knyttet til skole som uttrykk for en felles, underliggende dimensjon av *skolereelatert stress* (Eriksen et al., 2017). Dette begrepet vil derfor benyttes i oppgaven når det er snakk om en bredere forståelse av stress med innslag av flere faktorer som nevnt ovenfor. Når det er behov for en mer spesifikk henvisning, vil begreper som «prestasjonspress» og «kroppspress» bli benyttet.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Skolereelatert stress og psykiske helseplager blant ungdom

Ungdata- undersøkelsen gjennomført av OsloMet har ofte vært et viktig referansepunkt når det snakkes om trender i levevilkår blant ungdom i Norge. Etter at «Ung i Oslo» undersøkelsen fra 2012 (Øia, 2012) viste en økning i psykiske helseplager hos barn og unge, ble det diskutert hvorvidt dette kunne ha sammenheng med et økende skolepress i skolen. Ung i Oslo studien fra 2015 viste spesifikt at det var en sammenheng mellom opplevd press knyttet til skole, kropp og depressive plager (Andersen & Bakken, 2015). Ifølge ungdommene var ikke sosiale medier en isolert kilde til stress (Eriksen et al., 2017, s.96). Undersøkelsen viste at opplevelsen av skolestress øker gjennom ungdomstrinnet. Det var en stor andel av ungdom som opplevde skolestress «svært ofte», spesielt i det siste året på både ungdomsskolen og på videregående (VGS). På slutten var det nærmere halvparten av jentene og mer enn en fjerdedel av guttene som svært ofte opplevde skolestress (Andersen & Bakken, 2015, referert i Eriksen et. al., 2017, s.82-84). Andre internasjonale studier har også vist at skolepresset øker fra ungdomsskolen til videregående (Klinger et al., 2015).

Sletten og Bakken (2016) sin kunnskapsoppsummering viste at omfanget av selvrapporterte depressive symptomer har økt betydelig de siste tyve årene, både i Norge og internasjonalt, særlig blant unge jenter. Økningen har vært størst i perioden fra 2006-2015, fra 17 til 26 prosent, ifølge Ung-data undersøkelsene. Fra tallene kan vi se at det i 2016 var 50 prosent

flere av jentene i Oslo som strevde med mange depressive symptomer enn i 2006 (Andersen & Bakken 2015, s. 78, referert i Sletten & Bakken 2016, s.106). NOVA-rapporten fant at 53 prosent av jentene, og 26 prosent av guttene på 10. trinn i Oslo svarte at de har “ganske mye” eller “er veldig plaget” av psykiske helseplager. Undersøkelsen kartla depressive symptomer som søvnproblemer, en opplevelse av at «alt er et slit», håpløshet, og om personen har følt seg ulykkelig, trist eller deprimert. Ungdommene i intervjuene knytter dette hovedsakelig til skolestress (Eriksen et al., 2017, s. 7). Denne sammenhengen samsvarer med annen internasjonal forskning som har sett på årsaker til en økning i psykiske helseplager blant unge (Sweeting et al., 2010).

Studiene til Sweeting et al. (2009, 2010) har vært et viktig referansepunkt i forskningen på sammenhengen mellom psykiske helseplager og skolestress. Studien fant en økning i selvrapporterte psykiske helseplager blant skotske tenåringer. Forskerne så deretter på mulige årsaksforklaringer til økningen (Sweeting et al., 2010), og fant blant annet en økt sårbarhet for bekymringer i forbindelse med utdanning og skole. En annen internasjonal studie av Klinger (Klinger et al., 2015) benyttet data fra fem spørreundersøkelser (fra 1993/1994, 1997/1998, 2001/2002, 2005/2006 and 2009/2010) for å studere tids-, kjønns- og alderstrender i skolerelatert press blant 11-, 13- og 15-åringer, i Nord-Amerika, Storbritannia, Vest-Europa og nordiske land. Studien fant at nivået av den selvrapporterte opplevelsen av skolepress ikke endret seg mellom 1994 and 2010, men hadde en midlertidig økning mellom 2002 and 2006. Bortsett fra barn i 11-års alderen, rapporterte generelt jenter om et høyere nivå av skolepress (Klinger et al., 2015, s. 15).

NOVA-rapporten viste at jentene generelt rapporterer et høyere nivå av depressive plager, som økte i takt med skolestress: fra 6 % blant jenter som aldri eller sjelden opplever skolestress til 39 % blant jenter som svært ofte opplever skolestress (Eriksen et al., 2017, s. 82). Resultatene viste at blant de guttene som sjelden eller aldri opplevde skolestress var det kun 3 % som opplevde å ha mange depressive plager, mens det samme var gjeldende for 14 % av de guttene som opplevde mest skolestress. I følge forskerne bak studien til Hogberg et al. (2020, s.49) kan skolepress forklare den store kjønnsforskjellen på hvorfor vi ser en større økning av psykosomatiske plager hos jenter enn gutter.

Ungdata-undersøkelsene for 2021 viste at det var en økning i ungdom som opplevde skolerelatert stress under covid-19 pandemien. 30 % av jentene rapporterte at de opplevde skolestress «svært ofte», opp mot 24 % i tidsperioden 2018-2020 (Bakken, 2021).

Symptomene som fremkom var søvnproblemer, følelse av nedstemthet og tristhet, og en opplevelse av at alt er et slit. Det ble påpekt at dette har vært en trend i undersøkelsene over tid, og at det derfor er usikkert om dette er en konsekvens av pandemien.

2.2.2 Hva er skolestress?

På bakgrunn av blant annet resultatene fra NOVA-rapporten som viste en betydelig sammenheng mellom psykiske helseplager og skolepress og stress, bestilte Kunnskapsdepartementet i 2017 en systematisk kunnskapsoversikt over internasjonal forskning om skolestress. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2017) skulle svare på *hva som kunne forårsake stress i skolen* og identifiserte flere mønstre i gjennomgangen av studiene. Et tydelig mønster var at stress oppstår når elevene opplevde en ubalanse mellom egne ressurser, krav og forventninger, enten et indre press fra eleven selv eller fra andre som foreldre eller lærere (Lillejord et al., 2017, s.37). Det «indre presset» kan forstås som et «fremtidsstress» ved at elevene opplever at de faglige prestasjonene har en avgjørende betydning for fremtidig jobb og utdanningsmuligheter. Rapporten viste at det oppstår spenninger når disse forventningene ikke blir innfridd.

Forfatterne trekker ut *seks spenninger* som går igjen i studiene og som antas å være en medvirkende årsak til at elevene opplever stress i skolen (Lillejord et al., 2017, s. 39). Den første identifiserte spenningen kan fremkomme når det oppstår en diskrepans mellom de ytre kravene og forventningene til elevene, og hva eleven faktisk presterer. Majoriteten i studiene viste til dette som en stressor for elevene. Den andre spenningen er mellom elevens egne forventninger til skoleprestasjoner, og hva eleven faktisk får til. Dette kan knyttes til et indre press fra eleven selv. Den tredje spenningen oppstår i ubalansen mellom forventninger og ønsker om å bruke tid på sosiale aktiviteter, og kravet om å bruke tid på skolearbeid. Forskerne pekte på studier som viste at frykten i seg selv for å miste venner på grunn av skolearbeid var stressfremkallende og påvirket søvnkvaliteten til elevene negativt (Lillejord et al., 2017, s. 38). Den fjerde spenningen oppstår i forventningen om støttende og konstruktive lærere, og møtet med lærere som er travle, overarbeidet og umotiverte. En studie viste en sammenheng mellom dårlige relasjoner med lærere og høyt konfliktnivå med venner, høyt skolestress og mer problematferd blant elevene (Wang & Fletcher, 2016, referert i Lillejord et al. 2017, s. 38). Den femte spenningen handler om ubalansen som oppstår når elevene har en forventning om gode vennerrelasjoner, og opplevelsen de kan ha av konflikter, konkurranse med de andre elevene, og/eller mobbing. Den sjette spenningen er knyttet til

hvilke forventninger elevene har til støtte fra foreldre, opp mot en opplevelse av for lite støtte fra foreldre.

Et annet fremtredende stressmoment blir presentert i NOVA-rapporten. Her ble det vist til at ungdommene tidlig var bekymret for videre karriere- og arbeidsmuligheter. Ifølge studien skapte skolepress en udefinert uro knyttet til fremtiden allerede i ungdomsskolealder (Eriksen et al., 2017, s. 100). Karakterene de fikk på ungdomsskolen ble beskrevet som «livsbestemmende». En faktor som ble spesielt fremhevet for Oslo ungdommen var opplevelsen om at «at noe grusomt kunne skje», dersom de ikke kom inn på «riktig» skole. Forskerne så dette i lys av at det er et større utvalg av videregående skoler i Oslo, og at mange har høyt karaktersnitt. Det kunne oppleves som et sosialt nederlag å ikke komme inn på riktig skole, og ble tolket i sammenheng med elevenes identitetsprosjekt. Ungdommene i NOVA studien fortalte at stresset de opplevde var todelt. Det var en kombinasjon av vedvarende prestasjonspress i hverdagen, og et mer langsiktig press for det videre karriereløpet i fremtiden (Eriksen et al., 2017, s. 9).

2.2.3 Sosiale medier - nye sårbarheter og muligheter

Oppdaterte tall fra Ungdata-undersøkelsen for 2022 viste at 74 % av ungdom brukte mer enn tre timer daglig foran en skjerm utenom skoletiden. Dette tallet har økt fra 65 % i tiden før pandemien. Tidsbruken øker gjennom årene på ungdomstrinnet (Bakken, 2022). Vi ser også en forskjell i jenter og gutters bruk av sosiale medier. Jenter bruker mer tid på sosiale medier enn gutter (Medietilsynet 2016, referert i Bakken et al., 2018). Bakken et al. (2018, s. 68) fant at ungdom som brukte mye tid på sosiale medier (sammenlignet med de som brukte mindre tid) både opplevde mer press og oftere oppga at de var utsatt for så mye press at de hadde problemer med å håndtere presset. Det var også en sterkere sammenheng mellom kroppspress og problemer med å håndtere press blant de som brukte mye tid på sosiale medier. Bakken et al. rapporterer at dette kan tyde på at storforbrukerne av sosiale medier er de aller mest sårbare for kroppspress (Bakken et al., 2018, s. 68).

Det er allikevel uenighet vedrørende sosiale mediers påvirkning på den psykiske helsen til barn og unge. Ifølge ungdommene i «Ung i Oslo» undersøkelsen i 2015, var ikke sosiale medier en *isolert* kilde til stress (Andersen & Bakken, 2015, referert i Eriksen et al., 2017, s.96). Andre forskere og institusjoner har tatt til orde for at vi må være forsiktige med å skyve bakgrunn for ungdoms mistriivsel og psykiske helseplager over på sosiale medier. En stor studie på sammenhengen mellom barns livstilfredshet og bruk av sosiale medier viste at selv etter at ulike variabler som familie- og skolesituasjon var tatt hensyn til, var fortsatt høy bruk

av sosiale medier forbundet med høy livstilfredshet blant norsk ungdom (9 - 16 år). Studien konkluderte med at det er viktig å se på kompleksiteten i bruk av sosiale medier, og ikke forenkle diskusjonen rundt barns bruk av sosiale medier (Milosevic et al., 2022). Flere forskere peker på at fokuset på sosiale medier som syndebukk for en økning i barn og unges psykiske helseplager kan ta bort fokuset fra andre viktige faktorer og arenaer som ensomhet og manglende foreldrestøtte (Birkjær & Kaats, 2019; Madsen & von Soest, 2021, s. 217). Dette samsvarer med anbefalinger fra Folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2019, referert i, Madsen & von Soest, 2021, s. 216) som peker på tiltak som kognitiv atferdsterapi, familiebaserte tiltak, og tiltak for å redusere sosiale forskjeller som langt mer effektive virkemidler for å redusere psykiske helseplager blant unge .

2.2.4 Prestasjons- og vurderingsorientert kultur og stress

I Norge har vi over lengre tid sett økt bruk av nasjonale og internasjonale tester, som for eksempel PISA for å sammenligne skoler. Gjennom Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), og Kunnskapsløftet i 2006, ble det innført målstyring i den norske skolen. Skolens målstruktur er et begrep som brukes om de signalene skolen sender til elevene og lærerne om hva som er viktig og verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 49). Dette kan sees som en del av skolens verdigrunnlag hvor signalene kan sendes gjennom ulike nivåer, fra samfunnsnivå til skole- og klassenivå. Skaalvik og Skaalvik (2022, s. 59) hevder at økt bruk av tester har bidratt til å fremme en “prestasjonsorientert målstruktur” i skolen. I motsetning er en læringsorientert målstruktur assosiert med bedre psykisk helse på alle indikatorer, og elevene som opplever at skolen har en læringsorientert målstruktur har høyere selververd, opplever mindre utmattelse, nedstemthet, angst og psykosomatiske plager (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 54).

Den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» (VFL) startet i 2010 (Lund et al., 2021, s. 264). I den nye læreplanen fra 2020 presenteres lærings- og vurderingskulturen som positiv for elevene: «Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringfølelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). VFL har vært gjenstand for evaluering og forskning, og forskerne Lund et al. (2021), ønsket å se på sammenhengen mellom stress i skolen og VFL (Lund et al., 2021, s. 255). Studien fant at stress fikk et tydelig uttrykk i gjennomføringen av tester og fremføringer i skolen. Det beskrives som uklart for elevene hvor mye som må gjøres for å forbedre karakterene, noe som resulterer i “et mentalt arbeid for å forsøke å definere hva som er nødvendig arbeid” (Lund et al., 2021, s. 259). “Forbedring” blir av informantene nevnt direkte i forbindelse med belastning av skolearbeidet, og ikke som noe positivt. Tentamen derimot oppleves ikke som

stressende for flere av informantene, fordi de ikke kan forberede seg til spørsmålene.

Forskerne fant videre at koordinering av tid til forberedelser, og prioritering mellom fag oppleves for mange som krevende. Stress oppstod også når elevene måtte prioritere mellom skolearbeid og fritidsaktiviteter (Lund et al., 2021, s. 260).

Videre hevdet forskerne at den strukturerte læringen som blir fremmet i VFL i realiteten satte prestasjon i fokus, og skapte stress for elevene, fremfor mestring (Lund et al., 2021, s.260).

Gjennom instrumentell oppmerksomhet til forbedring, og individuelle vurderinger, følte jentene i studien at de aldri var gode nok, og det medførte et belastende press på jaget etter gode karakterer. Jentene i studien hadde først og fremst et fokus på å oppnå høye karakterer, selv om dette ikke var intensjonen med denne læringsformen. Forfatterne beskriver et konstant “kretsløp” av målark, prøveforberedelser, prøver, karakterer og vitnemål som skaper stress for elevene. På bakgrunn av studien hevder forfatterne at “skolestress ikke kun må forstås som et individuelt symptom, men også som et logisk tilsvarende til styringsrasjonalitet i skolen” (Lund et al., 2021, s. 255). Disse funnene samsvarer også med analysen fra studien til Skaalvik og Skaalvik (2022) som viste at jo mer prestasjonsorientert skolen er, desto sterkere opplever elevene prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 2022).

Den tidligere presenterte kunnskapsoversikten til Lillejord et al. foreslår fire punkter skolen kan gjøre noe med for å imøtekomme utfordringen med stress i skolen: Undervisningen, læringsmiljøet, arbeidsbelastning og prestasjonsforventning. Studiene i oversikten viser at engasjerende undervisning er noe som motvirker negativt stress. Støttende relasjoner kan virke som en buffer mot stressorer, og vil skape et godt læringsmiljø. Det bør ikke være for stor arbeidsbelastning over lang tid, og elevene bør få hjelp til hvordan de skal planlegge og prioritere lekser og fag. Skolen må være bevisst på hvordan de kommuniserer forventninger til skoleprestasjoner, og motvirke at det foreligger en stresskultur på skolen (Lillejord et al., 2017, s. 41).

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1. Generasjon prestasjon

Innen den sosiologiske litteraturen og forskningen har økningen i mentale helseplager blant unge blitt koblet til endringer i det moderne samfunnet og kulturen. Dette innebærer en forståelse av “Generasjon prestasjon” som en generasjon med konstant press om å streve etter suksess, perfektjon, og personlig suksess på alle områder i livet. Det har vært en endring i

hvordan «pressbegrepet» brukes i forskningslitteraturen og i forebyggende ungdomsarbeid. Tidligere har ungdomsforskere i større grad rettet blikket mot «gruppepress», og hvordan ungdom har representert motstand og en trussel mot det «bestående» (Bakken et al., 2018, s. 49). Presset som omtales i dag og som ligger til grunn for definisjonen «Generasjon prestasjon», kobles til den påkjenningen som ungdom utsettes for når det oppstår en indre og ytre forventning om at de skal prestere på flere områder samtidig. I forskningslitteraturen er det særlig prestasjoner koblet til områder som skole og utdanning, trening og idrett, og kropp og sosiale medier som blir trukket frem (Bakken et al., 2018, s. 50). En økning i psykiske helseplager som stress, angst og depresjon anses ifølge denne sosiologiske teoretiske forståelsen som slagsiden av denne kulturelle utviklingen (Krogh & Madsen, 2023, s. 2). Den kulturelle utviklingen innebærer et sterk prestasjonsimperativ, med en smal og idealisert forståelse av hva det gode liv innebærer (Eckersley 2011, Petersen 2016, referert i Krogh & Madsen, 2023, s. 2). Innenfor denne forståelsesrammen sees ungdom som presset til konstant selvoptimalisering og selvregulering gjennom å streve etter personlig suksess på alle livets områder. Risikoen for å mislykkes blir dermed også individualisert, og ansvaret for selvrealisering legges på den enkelte (Illeris mfl. 2009, Hegna mfl 2017, referert i Bakken et al., 2018, s. 50). Denne forståelsen av ungdom ble sett i sammenheng med forskning fra Skandinavia som viste at psykiske helseplager økte mest hos jenter fra middels- og øvre-middelklasse og er beskrevet av flere sosiologer, men også kritisert. Madsen hevder at dette har ført til lite fokus på samfunnsmessige strukturer som *ulikhet*, som bakgrunn og indikator for økning i psykiske helseplager blant unge (Krogh & Madsen, 2023, s. 4).

3.2 Stress

Stress er en fysiologisk reaksjon som er nødvendig for å mobilisere energi. I skolen, når målet er å prestere kan derfor stress være nødvendig. Stress er ikke derfor alltid negativt, men kan være positivt for å mestre ulike utfordringer og utvikle seg videre (Eriksen et al, 2017, s. 19). I denne oppgaven vil jeg ofte omtale det som kan bli betegnet som “negativt stress”. Dette er stress som kan føre til helseutfordringer dersom personen opplever dette over lengre tid. Negativt stress kan på lengre sikt gi dårligere motivasjon, redusert læring og helseproblemer (Lillejord et al., 2017), og negative konsekvenser for immunforsvaret (Cohen, Tyrell & Smith, 1991, referert i Bru, 2019, s. 26). Det finnes flere ulike modeller på hvordan stress påvirker mennesker. I psykologisk forskning har det særlig vært fokusert på den kognitive dimensjonen ved stress. Dette innebærer individets *fortolkning* av den stressende situasjonen.

3.2.1 Lazaruss transaksjonelle stressmodell

Studier som omhandler stress referer ofte til den “transaksjonelle stressmodellen” av Lazarus og Folkman fra 1984. Modellen viser hvordan gjentatte vurderinger av ulike stressorer, mulige mestringsstrategier og utprøvingen av disse inngår i en kontinuerlig kognitiv stressfortolkning (Lazarus, 1984, referert i, Eriksen et al., 2017, s. 22). Modellen beskriver tre ulike faser for individets fortolkning og reaksjon på stress. De to første fasene beskriver individenes *kognitive fortolkning*. Den første fasen (primary appraisal) innebærer den umiddelbare vurderingen av stressoren, og hvorvidt den representerer en fare eller ikke. Tidligere erfaringer med lignende opplevelser vil være styrende for vurderingen. Den andre fasen (secondary appraisal) omfatter vurderingen av mulige måter å respondere på. Hvordan individet vil reagere vil være influert av vurdering av egne ressurser, og karakteristika ved selve situasjonen. Videre vil det være påvirket av hvilke eksterne ressurser som er tilgjengelige. “I denne fasen vurderes både egen kompetanse, intellekt, motivasjon og selvtillit, samt tidligere erfaringer, i tillegg til mestringsressurser i nærmiljøet, i familie, vennegjengen, samt mulighet for annen støtte” (Eriksen et al., 2017, s. 21). I den tredje fasen fremkommer selve responsen/mestringsstrategien på stressoren. Dette kan være en handling, eller en kognitiv strategi. Hvorvidt situasjonen resulterer i negativt eller kronisk stress avhenger ikke bare av de stressorene vi utsettes for, men samtidig hvordan en person evaluerer situasjonen og evnen til å håndtere denne (Lazarus & Folkman 1984, referert i Eriksen et al., 2017, s. 21).

3.2.2 Mestringstro og mestringsstrategier

I psykologien benyttes begrepet “self-efficacy” (Bandura, 1997, referert i Havik, 2019, s. 140) om troen på egen evne til å mestre en vanskelig situasjon, *mestringstro*. Ved høy mestringstro reduseres sannsynligheten for at vi opplever hendelser og utfordringer som stressende og risikoen for at stress leder til helseproblemer er mindre. Mestringstro utvikles ved at et individ erfarer å bli utfordret, og klarer å mestre situasjonen. Det motsatte kan skje dersom personen blir utfordret, men gjentagende opplever å ikke mestre. Dette kan medføre en følelse av håpløshet og hjelpeløshet. Dersom dette vedvarer og gjentar seg, kan det føre til vedvarende stressaktivering. Dette kan resultere i negative helseutfall (Eriksen et.al., 2017, s. 22).

Problemorientert mestring, og emosjonelt orientert mestring er de to hovedtypene mestringsstrategier vi finner i stresslitteraturen. Den emosjonelt orienterte forsøker å redusere eller håndtere emosjonelle reaksjoner. Den problemorienterte retter seg mot å løse problemet,

og endre kilden til stress. Dette er begge strategier som kan lede til mestring og være hensiktsmessige (Eriksen et. al., 2017, s.23). Eriksen et al. (2017, s. 23) referer til Eppelman, Parcer et. al (2016) som trekker frem en tredje mestringsstrategi, tilbaketrekning. Strategien innebærer at individet unngår utfordrende situasjoner, og dermed stress. Situasjoner der ungdommen ikke opplever kontroll og innflytelse har en større tendens til å lede til innadrettede strategier som for eksempel tilbaketrekning. Eriksen et. al (2017, s. 24) hevder derfor at krav og forventninger der elevene opplever kontroll og innflytelse, kan åpne for mer hensiktsmessige og utviklingsrettede strategier.

3.3 Et utviklingspsykologisk og nevrobiologisk perspektiv

I følge psykologisk tenkning kan debutering av psykiske lidelser i ungdomstiden relateres til blant annet nevrobiologiske endringer og hjernens modningsprosess. Videre kobles det til ungdomstidens utviklingsoppgaver som identitet, selvfølelse, og reorganisering av relasjoner (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 160). Stabilisering av selvfølelsen beskrives som en av ungdomstidens utviklingsoppgaver, og utvikles i nære relasjoner. "Selvfølelsen er relatert til identitet og referer til opplevelsen av sammenheng og kontinuitet i indre mønstre, som består av følelser og fornemmelser som kan fortelle eller gi retning til hva vi trenger i ulike situasjoner for å regulere tilstander" (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 163). Erfaringer fra sosiale kontekster i hverdagen er "byggesteiner" til selvfølelsen og utvikling av identitet.

Den fysiske modningen i tenårene endrer opplevelsen av egen kropp og selvbilde, og vekker mange følelser. Selvopplevelsen kroppsliggjøres, kan resultere i komplekser, et ønske om å slanke seg, og et sterkt søkelys på det ytre. De store fysiske endringene og de individuelle forskjellene gjør at selvfølelsen i denne livsfasen i stor grad knyttes til kroppsfornemmelser (Feistein 2009, referert i Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 159).

3.3.1 Identitet, reorientering og relasjoner

Utvikling av identitet - å definere seg selv, blir fremhevet som et av de viktigste livstemaene og utviklingsoppgaven i ungdomsårene. Dette innebærer blant annet å finne sin plass blant venner, og forholde seg til en ny kropp og innforlive samfunnets normer og vurderinger.

Mange teoretikere har vært opptatt av identitetsutvikling, og har ulike perspektiver. Brautaset & Egebjerg (2012, s.161) referer til Stern (2007) som skriver at hensikten er å avgrense seg, oppleve den andres indre verden som atskilt fra sin egen, og kunne inngå i gjensidige bekreftende relasjoner.

Venner, og å bli akseptert av andre får stadig større betydning i ungdomsårene (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 155,158,160). Å oppleve avvisning fra jevnaldrende, kan få store

konsekvenser for ungdommen. Studier viser at det å bli utestengt ikke bare gir en psykisk belastning, men også fysisk smerte, høyere kortisol- og stressnivå (A. G. Urnes, 2018a, s. 135). Brautaset og Egebjerg (2012, s.158) beskriver at den overordnede utviklingsoppgaven til ungdommen er å “reorientere seg i en større kontekst utenfor familien”, og leve i en større sammenheng. Forfatterne skriver: “Denne prosessen kan kun skje i det relasjonelle felt der både familien og jevnaldrendegruppen er av avgjørende betydning. Et utkomme er evnen til å leve innenfor de rammene samfunnet har» (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 158).

3.3.2 Eksekutive funksjoner, perspektivtaking og mentalisering

Det kan være vanskelig for ungdom å se og skifte mellom mange perspektiver samtidig, og se situasjoner frem i tid. Videre er de i en prosess med å utvikle autonomi, og ta ansvar for egne beslutninger. Denne modningsprosessen er også knyttet til å tenke abstrakt, reflektere omkring seg selv, og leve seg inn andres menneskers tanker. Dette kan forstås gjennom begrepet *mentalisering*. “Mentalisering innebærer å forstå andre fra innsiden og seg selv fra utsiden. Vi mentaliserer når vi er engasjert i mental aktivitet som dreier seg om å oppfatte og fortolke andre menneskers atferd og intensjoner og kan ta deres perspektiv” (A. G. Urnes, 2018a, s. 138).

Eksekutive funksjoner er et paraplybegrep som omfatter ulike komplekse kognitive prosesser med betydning for fleksibel og målrettet atferd.» (...) Eksekutive funksjoner karakteriseres ved mangeartede, komplekse strategier, metakognitive prosesser og reguleringsfunksjoner, som understøttes av et komplekst nevralt nettverk” (A. G. Urnes, 2018a, s. 94). Funksjonene kan inndeles i arbeidsminne, impulshemming, kognitiv fleksibilitet, vedvarende oppmerksomhet, planlegging og organisering, informasjonsprosessering og selvregulering (A. G. Urnes, 2018a, s. 95).

Urnes (2018, s.138) formidler at utvikling og støtte av eksekutive funksjoner og metakognisjon blir stadig viktigere for ungdom i det digitale samfunnet. Ifølge forfatteren er evnen til å hente ut relevant informasjon, refleksjon over eget arbeid, vurdering av fremgang i læringsprosesser og læringsmål og organisere informasjonen etter problemstilling noe av det viktigste elevene må lære å mestre i løpet av skolegangen. Dette vil hjelpe elevene å orientere seg og bruke det moderne mediesamfunnet (A. G. Urnes, 2018a, s. 138). Forfatteren beskriver viktigheten av at elevene lærer seg å planlegge tiden, sette opp delmål, og prioritere arbeidsoppgaver i forbindelse med skoleoppgaver (A. G. Urnes, 2018a).

3.3.3 Hjernens plastisitet og regulering

Hjernen vår er plastisk, og erfaringer integreres i hjernestrukturen og kalles erfaringsbaserte hjerneprosesser (Glaser 2000, referert i Hagen, 2016a, s. 80). Erfaringsavhengig plastisitet innebærer omsorgserfaringer, men også aktiviteter som læring. Hjerneaktivitet som aktiveres ofte vil styrkes, og de som ikke aktiveres svekkes. Denne prosessen kan kalles «pruning» (Glaser 2000, referert i Hagen, 2016a, s. 81).

Både det emosjonelle og det kognitive systemet i hjernen er “under ombygging” i ungdomstiden. Ungdommen opplever endringer fysiologisk, kognitivt, og emosjonelt. Denne perioden preges derfor av sterke følelser og svingninger, samtidig med en svak evne til regulering av følelser (Brautaset & Egjeberg, 2012, s. 158). Gjennom puberteten opplever også ungdom hormonell påvirkning som gjør at emosjoner oppleves sterkere, og det kan oppstå en ubalanse mellom de emosjonelle og regulerende følelsene. Forbindelsen i hjernen mellom amygdala (som blant annet er sentral for stress og frykt), og frontalområdet i hjernen er foreløpig svake hos en del ungdommer. Dette innebærer at ungdommer lettere kan føle seg overveldet og hjelpeløse. Når det i tillegg er høyt emosjonstrykk, kan det bli vanskelig for ungdom å se fremover i tid, planlegge, og se konsekvenser. Det er store individuelle forskjeller i ungdoms modningsprosess (A. G. Urnes, 2018a).

Selvregulering er en syklisk prosess der fasene og elementene er avhengig av hverandre, og innebærer å regulere følelser, motivasjon og kognisjon slik at det verken blir for lite eller for mye av dem (A. G. Urnes, 2018b, s. 97). Selvregulering kan sees på som svært viktig i skolesammenheng, da det innebærer evnen til å mestre stress, kontrollere impulser, og organisere seg selv for å nå egne mål (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 77). Forskning viser at selvregulering kan ha større betydning enn intelligens for om elever fullfører utdanning (Duckworth & Seligman, 2005, refert i Bru, 2019, s. 35). Noen av elementene kan svikte, og dermed føre til at noen elever ikke synes å utvikle tilfredsstillende selvregulering i skolesammenheng. Et av elementene innebærer at *eleven setter seg realistiske mål*. Dersom eleven ikke setter seg mål, kan eleven ende opp med å sammenligne seg med de andre elevene, noe som kan være negativt for eleven. *Lave mestringsforventninger* kan også føre til svikt i prosessen. Dette kan redusere motivasjonen, evne til å planlegge, analysere oppgaven og sette realistiske mål. Mangel på *kunnskap om studieteknikk og læringsstrategi* er også et element som kan føre til en mangelfull prosess. Der dette påvirker resultatet negativt kan dette igjen påvirke mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 202-204).

Flere teoretikere og forskere er opptatt av *andre-regulering*, som innebærer at barnet fra nyfødt av får regulert sine behov gjennom en *signifikant annen*. I følge Bath (2021) kommer det stadig sterkere fram er at selvreguleringsevner er mer et produkt av sunne og empatiske mellommenneskelige relasjoner enn noe man kan bli opplært til eller lære bort. Dersom barnet stadig finner empatisk støtte og samregulering når hen er fortvilet eller engstelig, forstår barnet at støtte og beskyttelse er i umiddelbar nærhet og at uregjerlige følelser kan bli håndtert (Bath, 2021). Stressreguleringssystemet påvirkes av omsorgsmiljøet rundt barnet og tilknytningsforholdet (Dedovic, Duchesne, Andrews, Engbert & Pruessner, 2009, referert i Ø. Urnes, 2018, s. 57). Dersom positivt og tolererbart stress mildnes av et støttende og omsorgsfullt miljø, er det liten sjanse for at det utvikler seg til en forlenget stressrespons (Ø. Urnes, 2018, s. 107).

3.4 Psykisk helse i skolen: livsmestring som fag?

Skolens oppgaver og ansvar er nedtegnet i blant annet Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Det er spesifisert at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). At skolen har et ansvar for å gi elevene kompetanse i å mestre eget liv er altså ikke noe nytt, men er nå satt på timeplanen. Gjennom fagfornyelsen i læreplanverket ble *Folkehelse og livsmestring* som tverrgående emne innført i skolen høsten 2020 (Madsen, 2020, s. 9-16). En del av den offisielle definisjonen fra Utdanningsdirektoratet beskrives i læreplanverket: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Viktigheten av å håndtere tanker og følelser, utvikle et positivt selvbilde, gode relasjoner, resiliens, respekt, grensesetting og en trygg identitet nevnes som avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14).

For å innføre livsmestring som tverrgående emne i skolen har det offentlige gjennom kommuner, folkehelseinstituttet, men også private organisasjoner, utviklet ulike undervisningsprogrammer. Eksempler på programmer er, «*Tankekraft- et livsmestringsprogram*» utviklet av Folkehelseinstituttet, «*Livet*» av Forandringsfabrikken, og «*Robust*» utviklet av Universitet i Stavanger. Det finnes imidlertid mange flere (Madsen, 2020, s. 18-19).

3.4.1 Tiltak i skolehelsetjenesten

Helsetjenesten er representert i skolen gjennom skolehelsetjenesten, og skal ivareta helhetlig forebyggende og helsefremmende arbeid. Helsepsykiatere har en naturlig plass i skolen, og deres mandat og rolle er forankret i lovverk og beskrevet i ulike offentlige dokumenter. Selv om skoler kan ha ulik organisering, er det allikevel fastsatt anbefalte normtall for skolehelsetjenesten. På en ungdomsskole med 550 elever er det anbefalt å ha en helsesøster i 100 % stilling, en lege i 20 % stilling, og en fysioterapeut i 38 % stilling. Skolehelsetjenesten skal samarbeide tverrfaglig med skolen og foreldre, og fokusere på helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid, både fysisk, psykisk og sosialt (Misvær, 2017, s. 236). Ulike tilnærminger og metoder for å utvikle motstandskraft gjennom sosial og emosjonell kompetanse er diskutert og forsøkt i skolen, og spenner seg fra individrettede tiltak, til tiltak rettet mot skolen som system. Disse beskrives ofte som universelle, selektive eller indikerte tilnærminger (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 74).

Universelle og forebyggende programmer kan innebære stressmestring, positiv tankegang, problemløsning, og generelt å styrke psykisk helse. Universelle programmer innebærer at de blir gitt til alle elevene på skolen, uavhengig av symptomer (Dahm et al., 2010, s. 23).

Forebyggende programmer baserer seg ofte på en *økologisk modell* med fokus på *konteksten* rundt barnet, og tar derfor ofte sikte på å endre atferden til foreldre/foresatte og arbeidsmåten til førskolelærere, lærere eller andre som barna omgås, slik at dette igjen skal virke positivt inn på barnas helse og trivsel» (Skogen et al., 2018, s. 41).

Selektive eller indikerte tilnærminger og tiltak er primært rettet mot barn med kjente risikofaktorer, som for eksempel barn av foreldre med psykisk sykdom. Tiltakene kan rette seg mot mobbing, angst eller rusmisbruk. Ifølge Tharaldsen og Stallard (2019, s.75) kan disse også benyttes mot skolerelatert stress. Skolebaserte tiltak for å mestre spesifikke problemer som for eksempel angst og depresjon har vist lovende resultater (Johnstone, Kemps og Chen, 2018, referert i Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75). Forskningen av langsiktige resultater er allikevel begrenset, og effekten på mestring usikker. Et alternativ som blir presentert av Tharaldsen og Stallard (2019, s. 76-77) er utvikling av generelle emosjonelle, kognitive og atferdsmessige ferdigheter for å mestre en rekke utfordringer. Dette kan refereres til som sosial og emosjonell læring, ofte kalt (SEL). Disse har som mål å utvikle fem kompetanseområder: selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Evnen til selvregulering blir fremhevet som en kompetanse for å mestre stress og med teknikker som pusteøvelser, mindfulness (øvelser i oppmerksomhet

nærvær), og avslapningsøvelser kan benyttes for å styrke selvregulering (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 77).

4. METODE

Dette kapittelet vil gi en oversikt over metoden som er valgt, hensikten med studien, samt introdusere forskningsmetode og analyse. Refleksivitet (forforståelse) og etiske overveielser vil også bli presentert. Metodologiske betraktninger vil i hovedsak bli presentert i diskusjonen. Metodekapittelet er skrevet i henhold til standard rapportering for kvalitativ forskning (O'Brien et al., 2014).

Valget for design for denne studien falt på *kvalitativ metode*, fordi jeg ønsket å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen, og uttale meg spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (Johannesen et al., 2016, s. 95; Thagaard, 2018, s. 11). Jeg valgte å anvende kvalitativ metode med *dybdeintervju*, fordi jeg ønsker å fordype meg i hvordan helse- og skolepersonell oppfatter skolerelatertpress og stress blant deres elever. Metoden åpner for utdypende svar og en mer, detaljert, nyansert og helhetlig informasjon på subjektnivå (Johannesen et al., 2016, s. 28). Med en kvalitativ studie, er det mulig å generere mye ny kunnskap med få enheter (Thagaard, 2018, s. 16). Det benyttes tematisk analyse av datamaterialet.

4.1 Forskningsmetode

Innsamling av data ble gjennomført gjennom *semi-strukturerte intervju* med helse- og skolepersonell i skolen. Intervju som metode ble valgt fordi det åpnet for muligheten til rike beskrivelser av informantenes erfaringer og refleksjoner (Johannesen et al., 2016, s.145,148). Det er særlig egnet for få kjennskap til hvordan personer relaterer seg til hverandre, opplever, og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). For å påse at datagrunnlaget gir grunnlag for å besvare problemstillingen og lettere opprettholde en struktur under intervjuet, ønsket jeg å ha en *intervjuguide* som utgangspunkt. Valget falt på *semi-strukturert intervju*, fordi jeg ønsket å ha mulighet til å gå inn på nye aktuelle og interessante temaer som ble brakt på banen i intervjusituasjonen. Jeg ønsket en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet i intervjuet (Johannesen et al., 2016, s. 149).

4.1.1 Utvalg og rekruttering

Et *strategisk utvalg* av informanter er basert på systematisk utvalg av personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg valgte et strategisk utvalg for å få tilstrekkelig dybde og bredde til

datamaterialet. Jeg ønsket at informantene måtte oppfylle visse kriterier. De måtte ha en nåværende stilling i ungdomsskolen, og ha tett kontakt med elevene. Utgangspunktet for studien var å rekruttere personer med utdannelse som helsesykepleier eller psykolog, men underveis i datainnsamlingen ble det vurdert som hensiktsmessig å styrke utvalgets egnethet ved å inkludere en lærer og en miljøarbeider for å få frem flere perspektiver. Å supplere utvelgingen av informanter underveis i prosjektet kan ifølge Thagaard (2018, s.54) utvikle forståelsen av det fenomenet som studeres.

På bakgrunn av oppgavens omfang, vurderte jeg at 4 - 6 informanter ville være et passende antall. Det var ønskelig at begge kjønn var representert i utvalget. Utvalget besto av fire kvinner og en mann. Utvalgets utdanningsbakgrunn bestod av en psykolog (tilsatt som skolepsykolog i kommunen), to helsesykepleiere, en vernepleier (tilsatt som miljøarbeider) og en lærer med videreutdanning i psykologi og utdanningsledelse (tilsatt som sosial pedagogisk rådgiver). Med informanter med ulik stilling og fagbakgrunn, fikk jeg et rikt datamateriale med informanter med ulik teoretisk forankring. Alle informantene var tilsatt i ungdomsskolen, og jobbet direkte med elevene. Alle hadde flere års arbeidserfaring, og flere hadde jobbet på ulike skoler. Informantene ble i hovedsak rekruttert gjennom mitt profesjonelle nettverk gjennom arbeid med ungdom og psykisk helse i kommunen. Disse ble først kontaktet på e-post og/eller per telefon. Jeg hadde møtt en av informantene et par ganger i jobbsammenheng tidligere. De andre informantene hadde jeg ikke noen relasjon til. En hadde jeg hørt på et foredrag, og var derfor kjent med at han hadde et engasjement for at gutter og menn skal få hjelp for psykiske helseplager. Det ble innhentet informert, frivillig samtykke fra alle deltagerne. Etter å ha gjennomført fem intervjuer med intervjuobjektene, vurderte jeg at undersøkelsen var kommet til et *metningspunkt* (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg vurderte at utvalget var stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet som jeg studerte, og at flere enheter ikke nødvendigvis ville synes å gi en ytterligere forståelse av fenomenet.

I denne studien arbeider fire av fem informanter i samme kommune. En arbeider på en privat ungdomsskole. Dersom det hadde blitt inkludert et større antall informanter, hadde det vært interessant å se om skolens bytilhørighet hadde vært en utslagsgivende faktor med betydning for funnene. Videre hadde det vært interessant å se om det var signifikante ulikheter i svarene mellom informanter fra offentlige og private skoler. På grunn av studien er basert på et lite utvalg, så vil det være vanskelig å si noe tydelig om dette.

Underveis i datainnsamlingen kom det frem at det var få gutter som kom for å snakke med helsesykepleier og skolepsykolog. Det ble informert om at de i større grad snakket med miljøarbeidere på skolen. For å påse at guttenes perspektiver ble synlig i datamaterialet, inkluderte jeg en miljøarbeider i utvalget av informanter. Videre var det ønskelig at informanter med helsefaglig bakgrunn (psykolog og helsesykepleiere) skulle være overrepresentert i utvalget, for å påse at psykisk helse som et hovedtema kom tydelig frem i datamaterialet. Det er derfor kun en lærer representert i utvalget.

4.1.2 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført ett prøveintervju under oppstart av studien, for å trene på intervjuferdigheter og teste om intervjuguiden fungerte godt. Intervjuet ble inkludert i datamaterialet, da det som fremkom ble vurdert som relevant for problemstillingen. Intervjuguiden var delt inn i ni overordnede temaer; “ungdommens opplevelser”, “psykososiale faktorer”, “konsekvenser”, “mestring av stress og skolepress”, “psykiske plager”, “sårbarhet og motstandsdyktighet”, “pandemien”, “samfunnsperspektiv”, og “tiltak i skolen og skolehelsetjenesten” (se vedlegg 1). Intervjuene hadde en varighet på omtrent en time. Jeg valgte å justere intervjuguiden noe underveis for å påse at jeg fikk den informasjonen som var aktuell for temaet for studien. Jeg opplevde at noen av temaene ikke var treffene for det informantene var opptatt av og hadde kunnskap om. Videre ble det vurdert at det ble for bredt å skulle inkludere alle temaene i intervjuguiden i studien. Temaene “sårbarhet og motstandsdyktighet”, og “pandemien”, ble etter hvert lagt mindre vekt på, ettersom jeg opplevde at informantene hadde mindre erfaring og kunnskap om disse temaene. For å sikre nøyaktighet og pålitelighet, valgte jeg å se bort ifra disse temaene, og heller fokusere på de andre temaene i intervjuguiden.

Det ble brukt diktafon under intervjuet, som var koblet til «Nettskjema» og intervjuene ble lagret der. Etter informantenes ønske ble tre av intervjuene gjennomført på “Teams”, og i henhold til veiledningen for intervju på Teams/Zoom fra OsloMet. En informant var bosatt i en annen by, og de to andre begrunnet det med effektiv tidsbruk. Sett i forhold til de andre intervjuene, var det min opplevelse at dette var noe begrensende for flyten i samtalen. Det er mulig at dette påvirket dataene ved at informantene ga kortere svar enn de ellers ville ha gjort. Det ble også vanskeligere å observere non-verbal kommunikasjon. Det var derfor viktig for meg å ha på kamera, for at intervjuet skulle vært mest mulig likt en samtale med fysisk oppmøte, og skape tillit. Selv om bruk av «Teams» endret rammen for samtalen, var allikevel min opplevelse at flertallet av informantene var engasjerte i temaet, og ga rike beskrivelser.

Det var viktig for meg å etablere tillit og trygghet i intervjusituasjonen da dette ikke kan overvurderes i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s.105). Dette gjorde jeg blant annet ved å gi tydelig informasjon om intervjuets lengde, rammer, og hva det skulle brukes til. Jeg informerte om at informanten kunne be om en pause i intervjuet om det var behov for det.

I datainnsamlingen var jeg opptatt av at tema for oppgaven «prestasjonspress, stress og psykisk helse» skulle være hovedfokus under intervjuene. Dette var viktig for å få relevant informasjon for å belyse problemstillingen. I løpet av prosessen ble jeg bevisst at dette fokuset kunne medføre at andre viktige faktorer som fører til negativt stress for ungdommene ble oversett. Dette ville vært en svakhet ved studien. Jeg valgte derfor å spørre informantene om det var andre stressmomenter som var gjentakende hos elevene som oppsøkte dem. Disse temaene ble inkludert i analysen.

4.2 Refleksivitet

Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning på flere områder. I kvalitativ forskning blir forskeren regnet som et instrument, med en aktiv rolle i både datainnsamling og analyse. Forskerens bakgrunn, både personlig og faglig, vil være en del av forskningsprosessen. Johannesen et al. (2016, s. 51, 232) skriver at dette kan betegnes som *intuitiv kunnskap*, og vil være styrende for forskningen uten at forskeren er klar over det. Det har derfor vært viktig å reflektere over forhold ved egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen. Videre må forskeren være bevisst på hvordan forankring i faglig tradisjon preger forståelsen av dataene, og presentasjonen av funnene (Thagaard, 2018, s. 179).

Av fagbakgrunn er jeg utdannet sosionom, med videreutdanning i psykisk helsearbeid. Det er en mulighet for at dette påvirket vinklingen av studien, da fagpersoner ofte vil ha egne interessefelt eller engasjement innenfor faget. Videre kan mine erfaringer fra arbeidslivet med psykisk helse og ungdom ha betydning for hvilke temaer som fanger min interesse. I arbeidet med ungdom og psykisk helse, har jeg møtt flere ungdom som strever med selvskadning, spiseforstyrrelser og angstproblematikk. Dette er diagnoser som jeg stadig må forholde meg til i mitt arbeid, og som jeg har interesse og engasjement for. Det var viktig at mine interessefelt innenfor psykisk helsearbeid ikke ble førende for valg i analysen, men at en induktiv tilnærming til materialet ble opprettholdt. Dette har jeg vært bevisst i alle deler av forskningsarbeidet.

Det kan være en fordel for forskeren å ha tilgang til å forstå feltet som studeres, men dette kan igjen føre til at forskeren kan bli blind, i betydning av å ta mye kunnskap for gitt innenfor

eget felt. Som sosionom, har jeg ikke arbeidserfaring fra skole, eller utdanning innenfor pedagogikk. Dette kan vurderes som en styrke ved studien, fordi det ga meg en mulighet til å beholde en åpenhet og nøytral posisjon under intervjuene og analysen.

4.3 Etiske overveielser

Etiske spørsmål og overveielser er spesielt aktuelt i samfunnsforskning fordi det så direkte berører enkeltmennesker. Dette gjelder spesielt i datainnsamlingen (Johannesen et al., 2006, s.83). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har nedtegnet noen *forskningsetiske retningslinjer*. Retningslinjene viser at det er spesielt tre hensyn som må ivaretas i forskningen. Dette er; 1. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, 2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3. Forskerens ansvar for å unngå skade (Johannesen et al., 2016, s. 85).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi: Før intervjuene ble gjennomført ble det sendt ut informasjons- og samtykkebrev på e-post. Brevet inneholdt grundig informasjon om hvordan man får tilgang til data om prosjektet, samt informasjon om hva som skulle forskes på, hvem andre som var involvert, og formålet med forskningen. Det ble også gjort klart at intervjusubjektene når som helst kunne be om å se informasjonen og sitatene deres, og trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Dette ville ikke få noen negative konsekvenser for informantene.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv: Alle opptak, informasjon og data for dette forskningsprosjektet er lagret konfidensielt, med begrenset tilgang. Det innsamlede materialet vil bli slettet etter prosjektets avslutning. Dette ble formidlet til intervjusubjektene før intervjuene begynte. Intervjuene er anonymisert, både på lydfil og i skriftlig form. Datamaterialet inneholder ikke sensitive opplysninger, eller opplysninger som kan identifisere informantene. Videre er prosjektet godkjent av Norsk senter for Forskningsdata (NSD). Det nevnes også at tematisk analyse har en styrke når det gjelder å beskytte informantenes anonymitet fordi deltakernes bidrag og situasjon ikke presenteres i sin helhet (Thagaard, 2018, s. 180).

Forskerens ansvar for å unngå skade: Under datainnsamling, og spesielt i intervjuer er det viktig å være oppmerksom på om spørsmålene som stilles kan berøre sensitive og følsomme områder hos informanten. Det er alltid en utfordring å bestemme hvilke spørsmål du skal stille. Spørsmålene skal dekke områdene av interesse, samtidig som det er viktig å vurdere hvordan de kan påvirke intervjusubjektene. Det var min opplevelse at spørsmålene som ble

stilt under intervjuet i liten grad berørte sensitive områder for informantene. Jeg opplevde ingen motstand på de temaene som ble brakt opp. Som det fremkommer i intervjuguiden var spørsmålene relatert til deres arbeid, og ikke av privat karakter. For å forberede informantene på intervjuet, ble intervjuguiden sendt til informantene på e-post omtrent en uke i forkant av intervjuet. Samtidig ble det gitt en påminnelse om at intervjuet skulle være semi-strukturert, og at intervjuguiden bare var en guide som foreslo temaer for samtalen. Samtidig som muligheten til å forberede seg på spørsmålene var ment å skape en trygghet for informantene, var det også en måte å sikre at kriteriene for informert samtykke var oppfylt.

Så vidt meg bekjent er det ingen interessekonflikter knyttet til denne studien.

4.4. Tematisk analyse

Tematisk analyse kan bli gjennomført både innenfor et realistisk og et sosial konstruksjonistisk paradigme. Resultatet og fokus vil imidlertid være ulikt og i arbeidet med denne studien har jeg inntatt en konstruksjonistisk, ontologisk posisjon (Braun & Clarke, 2006) da kunnskapen om det sosiale fenomenet, skolepress, bygger på fagpersonenes erfaringer og fortelling, som det sentrale i datamaterialet. Fortellingene fra helse- og skolepersonell er «andrehåndskunnskap» og de kan ikke være et direkte speil av virkeligheten, men konstruksjoner, måter å forstå og forklare et fenomen på. Tematisk analyse egner seg til å utforske og tolke det sosiale fenomenet skolepress og kontekster det oppstår i. Hadde vi derimot intervjuet ungdommer direkte ville en essensialist/realist tilnærming vært egnet, og dataene vil kunne si noe mer spesifikt om meninger og erfaring ungdommer har av skolestress.

I en tematisk analyse kan tema og mønstre identifiseres på en av to måter, en “induktiv”, eller en “deduktiv tilnærming”. Kodingen trenger allikevel ikke være enten, eller (Braun & Clarke, 2022, s. 56). Denne studien har elementer av begge tilnærminger. Dette vil bli spesifisert underveis i teksten.

Studien er *deduktiv* i sin form ved at tidligere forskning og teori ligger til grunn for studien. I forkant av datainnsamlingen ble det gjort litteratursøk for å finne eksisterende forskning på tema og problemstilling. Som Johannesen et al. skriver (2016, s. 47), er dette viktig for at forskningen skal kunne gi ny innsikt i samfunnsmessige fenomener, fremfor isolerte beskrivelser av enkeltfenomener. Deretter ble det utarbeidet forskningsspørsmål som ble lagt til grunn for intervjuguiden og studien i sin helhet.

Å ha en induktiv tilnærming innebærer at temaene som er presentert i analysen er nært koblet til datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 8.). Studien er *induktiv* i sin form, ved at funnene som vil bli presentert ligger nært til informantenes beskrivelser. I intervjuene og analysen ble det åpnet opp for å inkludere nye temaer og kategorier, dersom dette var noe som informantene var opptatt av. Det er allikevel viktig å påpeke at jeg ikke kan frigjøre meg fullstendig for mitt teoretiske og epistemologiske ståsted (Braun & Clarke, 2006, s. 84), og dataene vil derfor ikke være kodet i et epistemologisk tomrom.

4.5 Analysen i praksis

Det valgte analytiske verktøyet for denne studien er *tematisk analyse*. Det er en metode for å utvikle, analysere, og tolke mønstre og meningsinnhold i et kvalitativt datamateriale (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Dette involverer en systematisk prosess med koding og utvikling av temaer. Den er egnet til å få frem spesifikke aspekter ved blant annet erfaring, slik som i mitt tilfelle, skolepersonalets refleksjoner rundt skolestress og psykisk helse hos elevene. Samtidig kan denne metoden brukes til å se bak det rent deskriptive, og dermed finne frem til mer latente temaer. Gjennom denne analysemetoden kunne jeg se intervjuene i forhold til hverandre når det gjelder gjentakende temaer og mønstre. Braun og Clarke (2006; 2022) presenterer en systematisk metode for tematisk analyse, som deler analysen inn i seks faser. Videre vil jeg vise hvordan jeg analyserte datamaterialet gjennom disse seks fasene. Dens begrensninger, og utfordringer blir diskutert gjennomgående i teksten, men vil også bli drøftet under delkapittelet «Metodologiske betraktninger» i diskusjonen.

4.5.1 Å bli kjent med datamaterialet gjennom transkribering

Tilsvarende *fase 1*, (Braun & Clarke, 2006, s. 87) gjorde jeg meg godt kjent med datamaterialet før jeg begynte å kode. Dette gjorde jeg gjennom å høre og lese gjennom intervjuene flere ganger. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet kort tid etter at intervjuet ble avholdt. Jeg gjorde selv transkriberingen til bruk i denne masteroppgaven. Dette har sine fordeler ved at forskeren kan lære mye om egen intervjustil, og bli godt kjent med teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Lydopptakene ble først transkribert ordrett til skriftlig form, men etter å ha lest gjennom teksten så jeg at noe fremstod som usammenhengende på grunn av gjentakelser av enkeltord. Det ble derfor gjort noen enkle korrigeringer for at det skulle være mer flyt i teksten. Korrigeringene innebar å fjerne enkeltord som ble gjentatt etter hverandre. Pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk ble ikke tatt med i transkriberingen. Braun og Clarke (2022, s. 42-43) anbefaler at forskeren utvikler en måte å forholde seg til datasettet som er både nær, men samtidig kritisk og distansert. Etter å ha gjennomført all transkribering, og lest igjennom flere

ganger, laget jeg meg tankekart og skrev et oppsummeringsnotat med tanker om mulige koder og temaer. Dette var svært nyttig og ble brukt under resten av analyseprosessen.

4.5.2. Koding

Etter å ha blitt godt kjent med datamaterialet startet jeg å kode. Dette ble gjort etter stegene og prosessen som er presentert i *fase 2* i Braun & Clarke (2006, s. 88). Dette ble først gjort gjennom å knytte tekstbitene fra transkriberingen i Word-dokumentet, til en kode i kommentarfeltet. Dette ble gjort systematisk i alle intervjuene, og tilnærmet all tekst ble kodet. Et eksempel på hvordan dette så ut vil jeg vise i tabell 1:

Tabell 1:

Transkribert tekst fra intervju	Koder
Og så ligger skolen lokalisert på et område som gjør at det er ekstra forventningspress da. Altså det er masse barn av leger eller advokater eller den type ting, så de kjenner fra press fra foreldre og jobber senere i livet. Men skolen har jo også gjort noen tiltak med å ta færre karaktervurderinger, og at de heller tar utviklingssamtaler. Så de ikke kjenner på prestasjonspresset hele tiden. At det ikke skal henge over dem hele tiden. Så det er mindre fokus på karakterer generelt dette med at og det er satt inn nettopp fordi det er så lett å kjenne på, «å nei. Jeg har fått tre eller fire. Det er helt krise. Hva skal jeg gjøre?».	Ytre press fra foreldre Færre karaktervurderinger for å minske stress Karakterpress skaper stress Ønsker fokus på læring fremfor prestasjon

For å få en bedre oversikt over kodene, og se dem i sammenheng valgte jeg å legge dem over i et Excel-skjema, og deretter benytte meg av dataprogrammet «NVivo». Gjennom programmet fikk jeg mulighet til å gjøre en dypere analyse av datamaterialet, og det var enklere å se intervjuene opp mot hverandre.

Det ble gjort koding i tre omganger. Imellom kodeprosessene laget jeg tankekart, skrev oppsummeringsnotater, og leste igjennom intervjuene i sin helhet. Dette for å sikre at kodene var tett knyttet opp til datamaterialet. Etter et nøysomt arbeid med å kode- og rekode data, satt jeg igjen med 131 koder. Disse kodene kunne så analyseres i det større bildet, hvor jeg kunne merke dem i forhold til hverandre, samt identifisere overordnede og underliggende koder. Jeg kunne gå inn i hver kode og se utdragene fra de forskjellige intervjuene knyttet til den koden.

4.5.3. Finne potensielle temaer - traktere koder

I henhold til *fase 3* i Braun og Clarke (2006, s. 89) startet jeg prosessen med å identifisere felles meningsbærende temaer ut ifra kodene. Braun og Clarke (2006, s.82) beskriver at et tema i en tematisk analyse fanger viktige meningsmønstre i data som svarer til forskningsspørsmålet. Jeg satt sammen koder som hadde en tilknytning til hverandre, og fant potensielle temaer. Det var i denne delen av prosessen viktig å utforske aktuelle temaer som hadde bakgrunn i datamaterialet som en helhet, og ikke kun fra ett intervju (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Målet var å finne mønstre som fortalte en rik, tolkende og kontekstualisert historie om disse mønstrene (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Etter å ha generert tentative temaer, brukte jeg visuelle tematiske kart for å få en oversikt over aktuelle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Temaer jeg reflekterte rundt og jobbet med i denne fasen var: reaksjoner på skolestress og press, kilder til stress og press, tiltak i skolen, ungdomstiden, kjønnsforskjeller, kompetansebehov i skolen og utfordringer i arbeidet.

4.5.4. Finjustere trakten og navngi temaer

Den neste fasen i analyseprosessen, *fase 4* i Braun og Clarke (2006, s. 91) sin modell, innebærer en finjustering av temaene. Noen temaer ble utelukket gjennom prosessen, og andre ble inkludert i et annet tema med samme meningsbærende innhold. I denne fasen leste jeg all data knyttet til hvert tema for å se om de laget et konsistent innhold, samt for å se om temaene ga mening ut ifra intervjuene, og ikke kun kodene. Dette var også en mulighet til å se om det oppstod nye innsikter og refleksjoner. Et dilemma i tematisk analyse er at deler av datamaterialet løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, og informantens forståelse av sin situasjon får mindre plass. Leserens oppmerksomhet er rettet mot den forståelsen av datamaterialet som blir presentert av temaene i analysen. Dette kan medføre at resultatene som blir presentert oppleves som fremmede for informantene. Jeg har forsøkt å unngå dette ved at temaene i analysen representerer synspunkter som er *felles* for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 179). I løpet av prosessen med å finjustere temaer ble de delt med professorer og medelever på masterseminar. Dette bidro til gode refleksjoner og nye innsikter.

Å navngi temaene, *fase 5* i Braun og Clarke (2006, s. 91) var en dynamisk og pågående prosess i justeringen av temaene. Et viktig kritikkpunkt av tematisk analyse som metode er at valg av temaer som blir presentert i stor grad vil være et resultat av forskerens subjektive vurderinger. Hvor mye data som skal til for å sikre gyldigheten av et tema, er ikke fastsatt i metoden, og vil ikke være målbart (Clarke og Braun, 2006, s.82). Vurdering av hva som er et

tema, vil derfor være opp til den enkelte forsker. I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å se på materialet med nye øyne, og legge bort egne interesser i de ulike stegene.

For å sikre gyldighet, anbefales det å samarbeide med en erfaren veileder i analysen av data (Braun & Clarke, 2022, s. 273). Både fase 4, 5 og 6 som omhandler prosess med å identifisere og finjustere temaer ble gjort i samarbeid med veileder som en kvalitetssikringsstrategi. Etter å ha landet på temaer, og skrevet ut resultatet var det viktig for meg at det ble validert opp imot den opprinnelige transkriberingen. Jeg leste dermed igjennom intervjuene på nytt for å sikre at analysen lå tett opp mot datamaterialet. Temaene som vil bli presentert har god prevalens i datamaterialet.

En kritikk av tematisk analyse er at klassifiseringen av data kan stenge for andre perspektiver, og redusere vår oppmerksomhet ovenfor data som ikke er inkludert i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 155). Thagaard (2018, s.155) refererer til Silverman (2013, s.252) som peker på at vi også må rette oppmerksomheten vår mot data som ikke passer inn i kategoriene. Dette vil nyansere analysen. Temaet «Sosiale forskjeller» er et godt eksempel på dette. Dette temaet var i utgangspunktet ikke med tidlig i analysen, men ble til gjennom en deduktiv tilnærming. Etter å ha lest forskning som pekte på aktualiteten av dette temaet, åpnet det øynene mine for datamateriale som tidligere hadde blitt oversett og ekskludert fra analysen. Etter å ha gjennomgått intervjuene på nytt, så jeg at dette var et aktuelt tema som hadde blitt oversett, og som ville bidra til å nyansere analysen.

4.5.5 Å skrive frem resultatene om igjen, og om igjen

Å skrive ut resultatene beskrives som *fase 6* (Braun & Clark, 2006, s. 93). Jeg ønsket å ivareta en induktiv tilnærming ved å belyse temaene gjennom sitater fra intervjuene. Å gi rike beskrivelser kan være en måte å sikre validitet på (Braun & Clarke, 2022). Gjennom å gi rike beskrivelser av datagrunnlaget kan man gi leseren muligheten til å vurdere om forskerens tolkning og konklusjon gir mening. For å vise til troverdigheten og gyldigheten til temaene som presenteres, har jeg derfor valgt å ha flere sitater fra intervjuene knyttet til hvert tema. Sitater som tydeliggjør temaets meningsinnhold, og var gjennomgående i flere av intervjuene ble prioritert.

Resultatdelen ble skrevet om igjen i flere omganger for å fremheve og tydeliggjøre meningsinnholdet i hvert tema. Jeg fulgte prosessen med de seks stegene for analyse som beskrevet og endte opp med tre hovedtemaer som vil bli presentert nedenfor.

5 FUNN

Arbeid med analysen førte til at data kunne beskrives ved hjelp av tre hovedtemaer med noen undertemaer (presentert i tabell 2).

Tabell 2: Funn

Temaer	Undertema
1. Å jobbe mot et ideal	Frykten for å feile Karakterer og fremtidsfrykt På jakt etter den perfekte kropp og liv
2. Kjønn- og sosiologiske forskjeller	Kjenne stress på kroppen Jenter som overpresterer, verbaliserer og søker hjelp Gutter som løper av seg stress Sosiale ulikheter
3. Tiltak i skolen	Undervisning for å lære mestring og regulering Det relasjonelle arbeidet

5.1 Å jobbe mot et ideal

Ungdomsskolen er en spesiell tid i elevenes liv, der de går fra barn mot å bli tenåringer, og etter hvert voksne. Selvrepresentasjon, utvikling av selvbylde og identitetsskaping er en viktig del av denne livsfasen. Dette temaet handler om hvordan prestasjonspress, frykten for å bli vurdert og den konstante sammenligningen med andre elever fører til negativt stress, prestasjonspress, og for noen helseplager.

Temaet er inndelt i underkategoriene; Frykten for å feile, karakterer og fremtidsfrykt, og på jakt etter den perfekte kropp og liv.

5.1.1 Frykten for å feile

Frykten for vurderinger i skolen, for å feile og ikke prestere godt nok, var gjennomgående i datamaterialet. Ut ifra analysen kan det se ut som dette i stor grad er knyttet til at elevene kobler deres evne til å prestere på arenaer som skole, sosiale medier, kropp med deres selvverd og identitet. To informanter beskrev at denne koblingen er sterkere enn tidligere, og at dette øker prestasjonspresset. En uttalte;

Kanskje ekstra nå til dags, så er prestasjon og det du får til, knyttet til egenverdien på en helt annen måte enn tidligere. Det er ikke et skille. Hvis jeg ikke får det til, så er jeg fortsatt like mye verdt som person. Men det skillet der blir mindre. Og når det blir så tett så kommer jo også mye høyere grad av prestasjonspress og negativt stress knyttet til det. De karakterene de får er det viktigste i verden på en måte. Så hvis du da ikke klarer å skille det fra, altså prestasjoner og egenverdi så får du jo press hos mange.

På spørsmål om hva denne endringen kan komme av, uttalte informanten at *prestasjonspresset forekommer på flere områder samtidig*. Dette skaper et sterkere press.

Jeg tror det er det at du skal være god i alt. Når jeg gikk på ungdomsskolen var det nok at jeg var god til å spille fotball. Jeg trengte ikke å være god på skolen i tillegg. Nå er det sånn at du skal være god på skolen, du skal være god i idrett, og du skal være god i musikk. Du skal være god i alt da.

Skolens rammer, gjennom bruk av «Vurdering for læring» (VFL) blir nevnt av en lærer som stressfremkallende for elevene, og øker prestasjonspresset. Hun formidler at dette styrker opplevelsen av at «det aldri er godt nok», og at det ikke er greit å gjøre feil.

Vurderingssystemet nå er jo bygd for å skape stress ikke sant, for vi er jo pålagt å bruke «Vurdering for læring». Så vi skal jo alltid komme med tilbakemeldinger, og noen elever er jo drittlei av at de aldri kan få høre; «Så fint det her var» ikke sant. For det er alltid; «Ja, dette var bra, men du kan jobbe videre med det. Og selv om vi prøver å skjule evalueringen så vet jo elevene at de blir evaluert hele tiden, og vi prøver å si at «Det er lov å gjøre feil. Det er lov å prøve». Du kan ikke lære noe uten at du gjør feil. Så føler nok en del elever at de hele tiden må prestere da.

Samtlige informanter så at prestasjonspresset kunne føre til *unngåelse og angstreaksjoner* på skolen. Flere informanter fortalte at noen elever opplevde presset om å prestere så sterkt at de fikk panikkanfall, gikk hjem, gjemte seg under trappa, eller løp ut av klasserommet. En informant uttalte: «Senest i går så jeg en jente som satt under trappa nede. Hun hadde fått panikk i timen, og gått ut fordi hun skulle lese høyt. Hun går i 10. klasse».

5.1.2 Karakterer og fremtidsfrykt

Dette undertemaet handler om hvordan elevene knytter identitet og personlig suksess til hvilken VGS de kan komme inn på, og hva dette gjør med deres holdning til karakterer og vurderinger. Dataene tyder på at det å komme inn på de mest anerkjente videregående skolene var noe som var svært viktig for elevenes selvfølelse, identitet og for noen en stor bekymring allerede fra 8. klasse av. En helsesykepleier så en markant endring fra barneskolen til ungdomsskolen, og beskrev at elevene på hennes skole, tidlig setter seg mål om å komme inn på skoler med nesten 6 i snitt. Dette fører igjen til at noen elever bortprioriterer venner, fritidsaktiviteter og familie, og sitter igjen med skyldfølelse, bekymring og uro. Dette gjelder spesielt jentene. En informant beskrev det slik:

De flinke pikene er ganske redde for VGS. De er redde for å ikke komme inn der de vil komme inn. Det er det største i verden. Det er helt krise om de ikke kommer inn på den ene linjen. Så da blir livet veldig mye skole da. Og litt sånn manisk. [...] Nesten som en sånn sjekklister. Nå har jeg gjort det. Og hele tiden tenke på det neste de må gjøre. De har mye uro i kroppen. Mye stress. Det at de går så inn i sitt eget hode, at man føler at hva man sier til dem så når man ikke inn.

En informant fortalte at noen skoler var spesielt forbundet med skam og nederlag, og at det var «katastrofe» for elevene å ikke komme inn på den skolen de ønsket.

Det er jo mye bekymring i disse barna. De tenker veldig lite her og nå, og veldig stort i et stort perspektiv. De tenker: Hvis jeg ikke får til dette, så har det store konsekvenser fordi jeg går jo tross alt i 10. klasse. Kommer jeg inn med de karakterene på videregående skole? [...] Hva hvis jeg vil bli lege, og jeg har ikke tatt realfag. Det er helt sånn katastrofetanker egentlig.

Denne katastrofetenkningen knyttet til karakterer og fremtiden beskrives av flere. En lærer sa at noen elever mister motivasjon for skolearbeid fullstendig dersom de ikke presterer på høyeste nivå. Informanten beskrev at det var vanskelig å dempe dette presset på grunn av vurderingssystemet i skolen.

Vi prøver å motvirke det, men det er veldig mange faktorer i systemet som motarbeider oss. Det er nok en del elever som gir opp fordi de ser at “Jeg kommer aldri til å klare å få 5 og 6 i alle fag, så da er det like greit at jeg ikke prøver. Er det noe vits?”.

Tre av informantene henviste til at de var ansatt på skoler som var lokalisert i områder med ressurssterke foreldre og at dette økte prestasjonspresset. En av informantene pekte på at noen av foreldrene betalte barna penger for å få gode karakterer og var negative til at skolen forsøkte å redusere karakterpresset.

5.1.3 Jakten etter den perfekte kropp og liv

Sosiale medier ble fremhevet av informantene som noe som bidro til press og stress på flere områder. Det var et gjennomgående tema i alle intervjuene. Sosiale medier nevnes som kilde til sammenligning generelt, men betydningen for opplevelsen av spesielt kroppspress kommer tydelig frem, særlig knyttet til spesifikke apper som Instagram. De elevene som lar seg påvirke av sosiale medier, nevnes som spesielt sårbare for å oppleve stress og press ellers. Dette ble omtalt av en informant som å la seg «lure» av «glansbilledesiden» på sosiale medier:

Det er jo gjerne de som er kanskje litt sånn konkurranseorientert, som sammenligner seg med andre og kanskje lar seg lure litt av den glansbilledesiden som en del viser både i sosiale medier og i virkeligheten og de kanskje tenker at alle andre har det så greit. At det alltid er samme de kule folkene og de får gode resultater og så føler de kanskje at de kommer til kort da.

Det kan fremstå som at elevenes usikkerhet rundt eget selvverd og selvrepresentasjon blir utfordret gjennom bruk av sosiale medier, og *enda en* arena hvor de sammenligner seg med andre. En miljøarbeider var spesielt opptatt av hvordan tv-serier og Instagram har ført til økt kroppspress, spesielt hos gutter. Gjennom tv-kanaler og sosiale medier opplever de en forventning om “sixpack” og at de skal være høye. Dette resulterer i at færre vil delta i gym og svømming. Han uttalte:

“Sixpackstresset” er ganske solid. Så merker jo jentene det de og, men akkurat de siste to årene så har vi merket at det i hvert fall flere gutter kommer og forteller om det. «Vet du akkurat nå så er jeg ikke med i gymmen fordi jeg tør ikke skifte».

Kroppspress blant jenter kom også frem i analysen. En informant beskrev at stress og press for jenter er sammensatt:

For jentene handler det stresset om bekymring knyttet til egen kropp. Det er mye sammenligning, kroppspress, selvbilde, prestasjon fra skolen, forventninger fra både de rundt, men også veldig mye forventninger til seg selv om hva de tror at de skal få til og hva de opplever at de ikke mestrer, og hvordan dette ikke samsvarer med forventningene fra de rundt.

En annen fortalte at en «mat-app» hadde vært et problem på skolen. Gjennom appen kunne elevene se hva de andre spiste, og hva som ble anbefalt. Det oppstod et press om å ikke skrive mer enn eksempelvis en Skyr eller et eple i løpet av en skoledag. For å håndtere dette problemet bestemte skolen at elevene måtte spise i klasserommet.

5.2 Kjønn- og sosiologiske forskjeller

Ifølge analysen var det tydelige kjønnsforskjeller i opplevelsen og håndteringen av skolestress, og antydninger til sosio-demografiske variasjoner. Etter en presentasjon av generelle trekk ved stressets fysiologiske uttrykk, vil jeg vise til informantenes beskrivelser av ulikheter mellom gutter og jenters opplevelse, konsekvens og håndtering av skolerelatert stress under to underkategorier.

Temaet er inndelt i underkategoriene; kjenne stress på kroppen, jenter som overpresterer, verbaliserer og søker hjelp, og sosiale forskjeller.

5.2.1 Kjenne stress på kroppen

Alle informantene i studien rapporterte at de møter elever som opplever både fysiske og psykiske symptomer på skolerelatert stress. Vanlige fysiske reaksjoner var hodepine, nakkesmerter, og søvnproblemer. Andre psykiske reaksjoner var mer relatert til angst- og depresjonssymptomer. På disse punktene var det flere rike beskrivelser i datamaterialet.

Skolepsykologen beskrev hvordan negativt stress kan utspille seg gjennom negative tanker og følelser: «Det er jo som oftest angst- eller depresjonssymptomer som kommer frem. Bekymring, nedstemthet, urolighet og redsel. Dette her med å på en måte isolere seg, hjertebank, kvalme, ville rømme, mister hodet litt på en måte, overveldethet».

En annen informant forklarte hvordan stressaktivering medfører fysiske helseplager og stress symptomer:

Lav energi er noe som går igjen. “Jeg har ikke energi til noen ting. Jeg er sliten. Jeg klarer ikke å konsentrere meg”. De går veldig ofte i hånd. “Jeg har hodepine, hjertebank”. Vansker med å puste er det mange som sier. Kvalme. Ja. Og rødming. Det er kanskje de fysiske som går mest igjen. De blir veldig aktivert, ikke sant.

Datamaterialet viste også funn knyttet til hvordan stressaktivering kan resultere i at ungdommene generelt tar dårlige valg for egen helse, blir lite tilgjengelige for omsorg og støtte, og isolerer seg.

Min opplevelse er at når de er stresset, så beskriver de at de tar dårligere valg, sånn i forhold til hva de orker av sosiale interaksjon. De dropper skolearbeid, hva de spiser, hvor mye de er på skjerm [...] Og hvor tilgjengelige de er egentlig for, både på en måte krav og forventninger, men også støtte, fordi jeg tror også at når man er så stresset, så tenker de at ingen forstår stresset mitt. Ingen forstår hvordan jeg faktisk har det.

Ut ifra dataene kan vi se at negativt stress kan påvirker både deres fysiske, og mentale helse, samtidig som det kan gjøre at de unndrar støtte fra de som ønsker å hjelpe dem.

Nedenfor vil jeg presentere noen kjønnsforskjeller fra analysen i håndtering, konsekvens og opplevelse av skolerelatert press og stress.

5.2.2 Jenter som overpresterer, verbaliserer og søker hjelp

Helsesykepleierne, miljøarbeider og skolepsykologen rapporterte at jenter var overrepresentert blant deres brukere. Jentene var mer opptatt av skolerelatert stress i samtaler, og hadde ifølge noen informanter et mer utviklet språk for å beskrive stress enn guttene. Ifølge en informant var de også mer motiverte for å lære å håndtere stresset.

Datamaterialet viste hvordan presset spesielt for jenter fremtrer på mange arenaer og livsområder samtidig. En indre forventning om å prestere bra på skolen ble stående sammen med kroppspress, å være “innafor” sosialt, og en generell tendens til å sammenligne seg med de andre elevene på de fleste områder. Et sitat beskriver dette på en god måte:

Jeg synes jenter i større grad beskriver press generelt [...] Veldig høye forventninger til seg selv, og press og forventninger om hva de skal få til og dermed blir det veldig

vanskelig å oppleve mestring på noen arenaer [...] De sammenligner seg så mye. Fra hva de spiser, til hvilke klær de har, til hvor raskt de leser, til hvilke fag de tar, hvilke fag de får til. Hvor lenge de får være ute, hvordan de feirer bursdag.

Denne konstante sammenligningen på flere arenaer skaper en totalbelastning på jentene som kan være overveldende. En informant påpekte at behovet for å snakke om det var spesielt stort hos jentene. «Jenter graver seg mer ned i det, ikke sant. Og gjør det veldig stort, og blir veldig sånn. Det er så altoppslukende, og de må få det ut. De må få snakke om det».

Jenters behov for å snakke med andre for å regulere opplevelsen av stress, var en mestringsstrategi som ble nevnt av mange. Det er derfor ikke overraskende at det i hovedsak er jenter som tar kontakt med skolehelsetjenesten og skolepsykologen. Informantene i studien rapporterte i stor grad at guttene har andre måter å både uttrykke og håndtere stress på. Nedenfor vil jeg presentere funn relatert til dette.

5.2.3 Gutter som løper av seg stress

Som nevnt tidligere hadde en informant fokus på at gutter opplever sterkt kroppspress.

Utover dette hadde informantene få beskrivelser av gutters opplevelse av stress knyttet til prestasjonspress i skolen. En informant uttrykte at guttene oftest kom for andre ting.

Jeg synes ikke guttene snakker så mye om skolepress. Jeg synes de snakker mer om på en måte sosiale ting. At de ikke helt passer inn i et fotballag. Ikke sant. Litt sånn. Ikke så ofte det handler om skolepress med gutta [...] Med gutter synes jeg at det er mer tydelig bestilling om en traumatisk hendelse, eller en henvisning for ADHD. Det er mindre samtaler over tid om press og stress.

Det var også et tydelig funn at gutter i mindre grad enn jenter oppsøker skolehelsetjenesten. Flere uttrykte at de tror guttene opplever større terskel for å ta kontakt med helsesykepleier og/eller skolepsykolog. En informant formidlet at hun tror de opplever like mye stress som jentene, men at de heller snakker med lærere eller miljøarbeidere fremfor helsesykepleier. Gjennom samtaler med elever og lærere hadde hun inntrykk av at de generelt håndterte stress gjennom å gjøre noe konkret fremfor å snakke med noen. Dette kan være en av årsakene til at guttenes opplevelse ikke kommer like tydelig frem i datamaterialet. Når det kommer til gutters håndtering av stress uttrykte informanten;

De gjør ting og håndterer det på en annen måte [...] Men jeg har snakket med lærerne, som sier at guttene opplever vel så mye stress i forhold til skoleprestasjoner, men de agerer på en annen måte [...] Det er en del som forteller at de løper i skogen [...] De har dårlig søvn fordi de gruer seg til ting, eller at det er mye krav og da får de utløp for det ved å trene eller løpe. De blir mer avslappet av det.

Flere informanter delte denne erfaringen og forståelsen av gutters håndtering av stress. Denne måten å håndtere og forholde seg til stress på, skiller seg fra jentenes behov for samtaler for å regulere stress. En informant sa også at han måtte bruke mer tid med gutter enn jenter i individuelle samtaler for å få dem til å beskrive hva som stresset dem. De trengte hjelp til å utdype “stress” begrepet. «Gutter er mer sånn «Det er bare stress». Mens jentene kan si. De er stresset *fordi* (egen utheving)».

En annen informant sa at guttene ikke nødvendigvis brukte “stress” som et begrep for hvordan de har det, men at de kommer for mer fysiske plager som hodeverk, smerter i nakken og søvnmangel. Hun fortalte at hun allikevel er bekymret for gutter som ikke oppsøker hjelp, og tror ikke de strever mindre med psykiske helseplager enn jenter. Hun refererte til at selvmordsstatistikken er høyere for gutter, og at det derfor ikke er grunn til å bekymre seg mindre for guttene. En informant fortalte at gutter bruker lengre tid enn jenter før de oppsøker hjelp for problemene sine. Hennes erfaring tilsa også at de heller brukte anonyme tjenester som sosiale medier eller chattetjenester på nett.

5.2.4 Sosiale forskjeller

Dette undertemaet handler om at det kan være sosio-demografiske forskjeller i opplevelsen av skolepress og stress. Funnet skiller seg noe fra de andre temaene som er presentert i analysen, fordi det kun er basert på to informanter, som har noe ulike synspunkter. En av informantene var tydelig på at hun opplevde en stor forskjell i ungdoms opplevelse av skolepress på de ulike skolene hun hadde jobbet på. Hennes opplevelse var at dette var relatert til sosioøkonomiske forhold i området, foreldre og kulturen på skolen.

Det er stor forskjell her og på (navn på skolen). Der var det andre ting de var bekymret for. Der var det mer økonomi. Om de hadde råd til ting. Og de var ikke så stresset der [...]. Jeg tenker at de har mange andre utfordringer også. Men jeg opplevde at det var mindre stress der og mindre krav. Men at de ble mer fornøyde med en 4 for eksempel. Det var greit med litt ulikhet.

Informanten hadde en opplevelse av at det på andre skoler var mindre press fra foreldre, og at de generelt ikke var så opptatt av skolepress og hvilken VGS de kom inn på.

Det virker på meg som de ikke har de samme kravene og det fokuset hjemmefra, og at de.. eh. Ikke sammenlignet seg så mye med hverandre. De hvilte litt mer i seg selv. «Ja, jeg skal gå på (navn på VGS med lavt snitt). Hva er galt med det?». De nevnte det aldri. De sa aldri noe sånt som at, «Åh jeg må komme inn på (navn på skole med høyt snitt). Det er ikke det fokuset der. Det er veldig forskjell.

En annen informant som også hadde elever på ulike skoler i bydelen, var ikke fullt så tydelig i sin oppfattelse av ulikheter mellom skolene. Hun fremhevet allikevel tre skoler som spesielt

preget av prestasjonspress blant jentene, med spesiell bekymring for en av dem, der lærerne måtte snakke med hele klassen fordi «jentene hauset hverandre opp». Hun fortalte at skolepresset også kunne komme hjemmefra, og at det da kunne være knyttet til kultur, og ikke nødvendigvis til sosio-økonomiske eller sosio-demografiske forhold. Hun påpekte at hun kun snakker med ungdom som er henvist på grunn av at de viser symptomer på psykiske helseplager, og at hun derfor ikke har et helt riktig bilde av den generelle populasjonen i bydelen.

Men jeg synes jeg ser mye av det på (navn på skole) også. Det var litt overraskende synes jeg, men det er jo også noen kulturer hvor skolearbeid forventes at gjøres flere timer om dagen, mer enn hos norske familier. Asiatiske foreldre f. eks er jo ofte veldig på at du skal komme hjem, gjøre lekser, hjelpe til og legge deg. Stereotypisk sett. Mange av de jeg har snakket med har sagt at det forventes timesvis med skolearbeid, og det synes jeg ikke at det er så stor forskjell i de ulike områdene i bydelen.

5.3 Tiltak i skolen

Dette temaet handler om hva skolen kan gjøre for å redusere negativt skolerelatert stress for elevene. De ulike faggruppene blant informantene hadde ulikt fokus og tilnærming i hvordan de mente skolen kunne hjelpe elevene i håndtering av prestasjonspress og negativt stress. Tiltakene som blir presentert i den første underkategorien er ulike former for tiltak som søker å hjelpe elevene med å bedre psykisk helse, redusere stress og prestasjonspress. Ulike øvelser som ble nevnt var avspenningsteknikker, pusteøvelser, mindfulness, studieteknikk, sette mål, og prioriteringsarbeid. Videre inkluderer datamaterialet undervisning i psykisk helse, normalisering av følelser, og «Livsmestring». Den siste underkategorien viser til stressregulering gjennom relasjonsarbeid i skolen, og peker på hvordan relasjonsarbeidet preges av tidspress i skolen.

Teamet er delt inn i underkategoriene: Undervisning for å lære mestring og regulering, og relasjonsarbeid.

5.3.1 Undervisning for å lære mestring og regulering

Dette undertema rommer datamateriale knyttet til de universelle tiltakene i skolen og skolehelsetjenesten. 4 av 5 informanter beskrev at de gjennomførte undervisning om psykisk helse i klasserommet. Å ha undervisning for hele klasser ble sett på som et tidseffektivt tiltak, samtidig som det ga mulighet til å nå elever som ellers ikke ville ha oppsøkt helsepersonell på eget initiativ. En helsesykepleier beskrev at undervisning, fremfor en-til-en-samtaler var en nødvendig omlegging av tjenesten på grunn av for mange lovpålagte oppgaver og tidspress.

Videre ble det påpekt at universelle tiltak var en måte å nå gutter, som ellers i liten grad oppsøkte helsesykepleier eller skolepsykologen.

Tre av informantene nevnte undervisning som spesifikt innebærer normalisering av vanskelige tanker og følelser knyttet til ungdomstiden som et viktig tema. Dette ble også nevnt som et tema som var et viktig element i en-til-en-samtaler. Undervisning i *Livsmestring* ble omtalt av en lærer som en del av undervisningen i psykisk helse. Denne informanten inntok som eneste informant en mer kritisk holdning til hvorvidt undervisning som forebyggende tiltak treffer de ungdommene som «sliter» og trenger det mest. Hun uttrykte;

Det er jo gjerne de som fikser det meste fra før som tar til seg tipsene, og de som sliter det holder ikke for dem å ha kurs eller gjøre øvelser eller sånne ting. De trekker seg unna det også. Det som er helt avgjørende for å mestre livet er jo å føle seg trygg, og så lenge en del barn og ungdom kanskje hverken er trygge hjemme eller på skolen så fungerer det jo ikke å gi dem kurs [...] Da er det enda en ting du ikke får til. Og når livsmestring blir et fag så blir det jo enda en arena å kunne mislykkes på.

Et annet tema som ble presentert av flere informanter for å redusere stress og gode mestringsstrategier var å lære elevene enkle *avspenningsteknikker*. På en skole var dette i samarbeid med en fysioterapeut i kommunen. Dette ble også nevnt som nyttig for å nå guttene på en bedre måte. Det var kun en skole som hadde samarbeid med fysioterapeut.

Flere informanter informerte om at de hadde sett god effekt av konkret og enkel trening i *studieteknikk og prioriteringsarbeid* for å redusere prestasjonspress i skolen. Dette ble nevnt i forbindelse med undervisning i hele klasser, og i selekterte grupper. De fortalte at elevene satte pris på at det var enkelt å forstå, og at det var noe konkret som de kunne bruke for å håndtere stress. De fortalte at elevene strevde med å prioritere oppgaver, og at dette kunne gjøre dem handlingslammet. En informant uttalte:

Jeg tror at hvis vi hadde fått lov til å være litt mer inne på skolens arena og snakke til dem og kanskje også lære bort enkle verktøy [...] Å lære bort studieteknikk. Sånne helt enkle verktøy. Det tror jeg hadde hjulpet veldig mange. For det blir litt kavete ofte. De vet ikke helt hva de skal prioritere, og så bruker de mye tid og krefter på, ja, organisatoriske utfordringer.

En av informantene fortalte at han så god effekt av undervisning om studieteknikk og prioriteringsarbeid for elevene som opplevde mye stress knyttet til skole, og brukte derfor denne tilnærmingen i grupper. Disse elevene ble valgt ut av lærere, og var mer tilpasset for de elevene som strevde med prestasjonspress.

Noen grupper går rent på prestasjonspress. Der vi har ulike temaer, det kan gå rent på å planlegge hva vi skal gjøre til å lære, sette oss mål, egentlig å få dette stresset ned på

et papir, og jobbe ut ifra det. Det har vi sett er veldig effektivt for mange av de som kjenner på det [...] Og så er det en time som vi ser har veldig god effekt, og det er å arrangere egne problemer. For alt føles veldig viktig i en stresset situasjon ikke sant, men hvis vi setter oss ned og snakker om hvor trykker skoen nå, så ser vi på det.

Under analysen av intervjuene så jeg at prinsipper fra *kognitiv terapi* ble benyttet av fagpersonen som var utdannet psykolog, og helsesykepleieren med videreutdanning i Kognitiv Atferdsterapi (KAT). Informantene med annen fagbakgrunn nevnte ikke denne metoden spesifikt, og snakket heller ikke om prinsippene som betegner den. En av informantene refererte til flere fordeler med bruk av metoden, men uttrykket også at det ikke fungerer for absolutt alle. Den ene informanten påpekte at de ikke skulle “drive terapi” i skolehelsetjenesten, men at det var nyttig å ha kunnskap om KAT for å gjøre et bedre vurderingsarbeid på hvilke ungdommer som burde henvises videre til BUP.

En av informantene nevnte også et konkret selvhjelpsprogram, *Psykologisk førstehjelp*.

Vi har noe som heter psykologisk førstehjelp. Typ sånne rød og grønne tanker. Lære å forstå tanker og følelser og sammenhengen mellom de. Og så bygger vi egentlig videre på det gjennom ungdomsskolen og VGS også, og forsøker å normalisere ting også. Det er ikke så unormalt å bli redd for angstlignende symptomer før en prøve. Det betyr ikke at du har angst likevel.

Den andre informanten som anvendte kognitiv terapi beskrev at hun brukte selvhjelpsprinsipper i samtalene, og ga hjemmelekser for å blant annet ansvarliggjøre ungdommene for egen bedringsprosess.

Hvis det er de eldre barna så oppfordrer jeg dem til å følge noen selvhjelpsvideoer eller ark som de gjør mellom samtalene, slik at de føler eierskap, og jeg er også veldig tydelig med dem at det er ikke som å ta en paracet for hodepine og gå til psykolog. Det krever innsats av en selv.

Informanten fortalte også at det kan være krevende for elevene å jobbe med egen bedringsprosess. «Bare det å huske å puste når man opplever angst krever en ganske aktiv, og tidvis vanskelig innsats av et menneske».

5.3.2 Relasjonsarbeid

Dette undertemaet handler om elevenes behov for å bli sett i hverdagen, og hvordan trygghet på skolen gjennom relasjon til de voksne er med på å bygge selvfølelse, virker regulerende, og dermed stressreducerende. På tross av at samtlige informanter ser på relasjonsarbeid som svært viktig, så fremkom det i analysen at det er flere faktorer som hindrer dette arbeidet. Faktorer som utpekte seg var dårlig økonomi, økt byråkratisering, lav kapasitet og vansker i

samarbeidet med de andre tjenestene. Dette rammer tid og mulighet til relasjonsarbeid, fleksibilitet og systemarbeid.

Informantene var opptatt av at elevene har behov for trygge relasjoner på skolen for å trives og håndtere utfordringer, og flere mente at det trengs flere voksne i skolen som er tilgjengelige for elevene. Miljøarbeiderne og assistentene ble av samtlige nevnt som helt essensielle for at skolen skal klare å ivareta elever som har behov for samtaler og ekstra oppfølging. En lærer uttalte:

Vi er heldige, for vi har en miljøarbeider hos oss. Så når denne eleven da gikk ut av klasserommet så kunne miljøarbeideren ta en prat med henne. Men det er jo ofte at læreren er alene med opptil 30 elever i klassen. Da er det ikke alltid så lett å ta den praten, så det er gull verdt å ha assistenter og miljøarbeidere som kan støtte opp da og enten ta med seg de elevene som trenger en liten pep-talk eller ta klassen sånn at læreren kan gå ut med en enkeltelever eller gruppe og rydde opp sånn umiddelbart.

Miljøarbeideren som ble intervjuet var opptatt av at presset på lærerne kan løses ved å ha flere miljøarbeidere i skolen, og at skolen bør være mer åpen for tverrfaglighet. Han poengterte at det er en svakhet at miljøarbeiderne kan bli stående alene i arbeidet, og at arbeidet ikke er systematisert på samme måte som med helsesykepleierne. Han så behov for at arbeidet forankres mer i ledelsen i kommunen, så det ikke er opp til hver enkelt skole hvordan de systematiserer arbeidet. Han nevnte veiledning, behov for debrief og opplæring som tiltak som burde vært regulert på et høyere nivå i kommunen. Videre argumenterte han for at ungdommene trenger trygge relasjoner og samtaler *der de er* i hverdagen, ikke nødvendigvis tilgang til psykolog. Han refererte til en samtale med en ungdom:

Jeg synes det var en ungdom som fikk sagt det veldig, veldig bra. [...]«Ved psykisk helse hos ungdom kan ikke skolen satse på flere psykologer. Vi trenger flere som ser oss i hverdagen». [...] Det opplever jeg med utallige ungdommer som jeg snakker med. Så blir de kanskje henvist til BUP. Og så kommer de tilbake fra BUP, “Jeg vil heller snakke med deg, eller helsesykepleier”.

Skolepsykologen argumenterte selv for at de voksne i skolen som er tett på har størst betydning for elevene.

Jeg ser jo veldig godt hvordan de skaper trygghet for mange av disse elevene [...] De passer på at de ikke får raseriutbrudd i klasserommet, panikkanfall, med personale som de er trygge på. Det er kjempe verdifullt at dette skjer på skolen selv om det ikke inneholder fag. Slik at skolen blir en positiv arena for de barna. Jeg har veldig tro på at de som jobber i miljøet på skolen, og er tett på i skolen er de som har størst innflytelse.

Informantene rapporterte at både lærerne og helsesykepleierne får stadig nye pålagte oppgaver, uten at de får flere ressurser. Dette resulterer i at det er ulikheter i hvordan

skolehelsetjenesten er bemannet og organisert, og at normtallene som er anbefalt ikke overholdes. Informantene var opptatt av at dette får konsekvenser for relasjonsarbeid med elevene, tilrettelegging og systemarbeid. Samtlige informanter uttrykte at det rammer relasjonsarbeidet med elevene. En lærer sa;

Det er jo den der den ene voksne da altså hvis du er så heldig og treffer på en voksen som ser det gode i deg og som at du får mulighet til å vise fram hva du er god for. Det er jo da du kan vokse og det er jo da du kan lære deg å mestre livet, men som sagt nå går alt i feil retning. Vi får færre og færre ressurser, mer og mer byråkrati, færre muligheter til å tilpasse.

En helsesykepleier påpekte at det er *for mange pålagte oppgaver*, og for få ressurser i skolehelsetjenesten til å møte behovene til elevene. «8.klassesamtalen» som en ny pålagt oppgave ble spesielt fremhevet som noe som har skapt økt tidspress for helsesykepleierne.

Det er klart at det er ganske tidkrevende. En ting er at hvis man bruker 20 minutter bare på den samtalen, som skal dekke. Vi skal bli kjent, veie og måle, Scoliose sjekk, høre om trivsel, kosthold, trening, om alt. Og de skal føle at de har lyst til å fortelle oss det fordi de kjenner oss bittelitt. Det er litt utopisk egentlig.

Et annet aspekt som skapte frustrasjon spesielt hos læreren var hvordan skolen ble preget av *kutt og byråkratisering i systemet* som helhet. Det totale presset på systemet, i PPT, skolehelsetjenesten, BUP, barnevern og skole gjør det vanskelig å få gjennomført tiltak og arbeid som skolen allerede har erfaring med at fungerer. Ifølge læreren skaper dette dårlig samvittighet og manglende mestring for lærerne, og mindre tilpassede tilbud for de elevene som trenger det. Hun uttrykte:

Vi får færre og færre ressurser, mer og mer byråkrati, færre muligheter til å tilpasse [...]Vi som jobber i skolen får bare dårligere og mer og mer dårlig samvittighet da fordi at vi har jo ikke rammene som skal til for å gjøre det vi vet fungerer og det tærer innmari på. Jeg får gjort mye mindre av det som jeg tror virker i og med at jeg må bruke så innmari mye tid på dokumentasjon og papirarbeid. I tillegg til at du må vente på andre instanser.

Læreren beskrev at PPT har for lite ressurser, og at dette gjør det krevende for rådgiverne å stå i stillingen over lengre tid. Videre uttrykte hun at de opplever på skolen at de kan bli stående alene med komplekse saker. Læreren formidlet at skolen fremfor midler til kompetanseheving, trenger midler til direkte arbeid med elevene.

Samarbeid med andre instanser i kommunen, og/eller familien til eleven ble nevnt av alle informantene som en del av deres arbeid med elevene, men det var først og fremst

skolepsykologen som var tydelig opptatt av at dette også blir rammet av tidspress, og viktigheten av systemarbeid. Hun uttalte;

Også kobles kjempeofte på systemet rundt. Det er nesten umulig å jobbe på grunnskole uten å være uten i kontakt med foreldre og lærere, PPT [...] skolen og foreldre til dette barnet [...] Når man har en sak, så er det jo sjeldent at det hjelper å bare snakke med barnet eller foreldrene. Det er helhetsperspektivet, og så er det ofte at det krever mye tilrettelegging i hvordan de som møter barnet på ulike arenaer

6. DISKUSJON

I dette kapitlet vil forskningsspørsmålene og problemstillingen bli drøftet i lys av kunnskapsgrunnlaget, teori og funnene fra denne studien.

Kapitlene er strukturert etter forskningsspørsmålene;

1. Hvilke årsaksforklaringer kan finnes til skolerelatert press og stress?
2. Hvordan påvirker negativt skolerelatert stress elevenes helse?
3. Hvordan kan skolen bidra til å redusere og forebygge negativt skolerelatert stress?

Det første kapittelet svarer på de to første spørsmålene, og det andre kapittelet svarer på det siste.

6.1 Årsaksforklaringer og betydning for elevenes helse

6.1.1 Stressets betydning for elevenes helse

I denne studien synes det at funnene som viser til de negative fysiske og psykiske helseplagene knyttet til skolerelatert stress, langt på vei speiler det man har funnet i andre studier. Samtlige av informantene rapporterte om at elevene forteller om søvnvansker, hodepine, nakkeproblemer, angst- og depresjonssymptomer. Dette er helseplager som også knyttes til høyt skolerelatert press og stress i andre studier (Andersen & Bakken, 2015; Bakken, 2021; Eriksen et al., 2017; Myklestad et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2022).

Informantens beskrivelser av skolerelatert stress kan synes i tråd med stressteori (Lazarus, 1984, referert i Eriksen et al., 2017, s.19) som referer til stress som en fysiologisk reaksjon. Analysen viser til elevenes stress som en reaksjon på vurderingssituasjoner i skolen, og sosialt- og kroppspress som oppleves som uhåndterlige for elevene. Dette samsvarer med forståelsen av negativt stress som en opplevelse og diskrepans mellom forventninger og krav, og elevenes tilgjengelige ressurser (Eriksen et al., 2017, s. 20). Forskning tyder på at negativt stress som ikke håndteres etter hvert kan få et negativt helseutfall for ungdom (Eriksen et al.,

2017; Lillejord et al., 2017, s. 40). Dette er svært bekymringsverdig, og peker på at dette er noe som må tas på alvor i arbeidet med psykisk helse i skolen. På den andre siden har studier vist at det ikke er evidens for å si at økningen av psykiske helseplager blant ungdom skyldes endrede forventninger fra skolen alene (Hogberg et al., 2020). Funnene i denne studien tyder på at det er *totaliteten* av press som fører til negativt stress og potensielle helseplager.

6.1.2 Når summen av press blir for mye

Summen av bekymringene og stressfaktorene kommer tydelig frem i analysen. Kroppspress gjennom sosiale medier og tv-serier, frykten for å ikke være «kul nok», og falle utenfor sosialt synes å skape mye uro og bekymring hos elevene. Generelt var *sammenligning* som kilde til press og stress gjennomgående i datamaterialet. Denne forståelsen av at presset kommer fra alle kanter, gjenspeiles i andre studier som ser på «Generasjon prestasjon» som en ungdomsgenerasjon som konstant strever etter personlig suksess på alle områder (Bakken et al., 2018, s. 50). I en nyere studie av Krogh og Madsen (2023, s. 10) fant de at jentene i studien opplevde prestasjonspress på et bredt spekter av hverdagslivets arenaer, både innenfor det sosiale, på sosiale medier og på skolen. De fant imidlertid at dette var spesielt gjeldende for jenter fra ressurssterke områder. Elever fra de ressurssterke områdene rapporterte også i større grad om press fra foreldre om selvkontroll, suksess og gode skoleprestasjoner. Dette samsvarer med funn fra denne studien som pekte på at noe av prestasjonspresset også kunne komme fra foreldre, som betalte elevene for gode karakterer. Kanskje er det denne gruppen som er ekstra sårbare for å utvikle psykiske og fysiske helseplager på bakgrunn av skolerelatert stress? Dette vil i så fall være sammenfallende med analysen i denne studien, der denne gruppen har vært fremtredende i analysen.

At *summen* av alt presset oppleves overveldende, kan gjenspeiles i studien til Eriksen et al. (Eriksen et al., 2017, s. 11) der forskerne fant at de ungdommene som både opplever stor grad av skolestress, og er misfornøyde med eget utseende er mest utsatt for å utvikle psykiske helseplager. Av andre studier av relevans kan vi se til Bakken et al. (2018, s. 68) som fant at ungdom som brukte mye tid på sosiale medier både opplevde mer press, og hadde mer problemer med å håndtere presset. Andre studier og forskere peker allikevel på at det er viktig å ikke falle for fristelsen med å legge skylden på barn og unges bruk av sosiale medier, da dette kan ta fokus fra andre årsaker som *ensomhet* og *manglende foreldrestøtte* (Birkjær & Kaats, 2019; Madsen & von Soest, 2021, s. 217). Årsaksforklaringen vil ha stor betydning for hvilke tiltak som iverksettes, og for raske slutninger kan forenkles diskusjonen.

6.1.3 Økt vurderings- og prestasjonspress i skolen?

Flere forskere ser til skolen som system og institusjon som den bakenforliggende årsaken til økt skolepress og stress. Lund et al. (2021, s.255) hevder at «skolestress ikke kun må forstås som et individuelt symptom, men også som et logisk tilsvarende til styringsrasjonalitet i skolen». Lillejord et al (2017, s.41) viser til at skolen må ta ansvar for hvordan de kommuniserer forventninger til skoleprestasjoner, og motvirke at det foreligger en stresskultur på skolen. Har skolens vurderingskultur en stor del av skylden for økningen av helseplager og negativt stress?

Denne studien tyder på at det kan være svært belastende for elevene å bli vurdert. Noen opplevde vurderinger som så vanskelig at de fikk panikkanfall, begynte å gråte, løp hjem, og gjemte seg på skolen. Det kunne også føre til overdrevet bruk av tid på lekser, isolasjon, og andre psykiske og fysiske helseplager. Analysen i denne studien viste at det var utfordrende å jobbe med å redusere skolestress, fordi skolens vurderingskultur og rammer kan være stressfremkallende i seg selv. En lærer fortalte at det er belastende for elevene å hele tiden bli vurdert, og samtidig aldri få høre at noe var «godt nok». I vurderingene elevene mottok, var det alltid med et forslag til hva de kan gjøre for å forbedre seg.

Slike erfaringer kan synes i tråd med kritikk av VFL og skolens prestasjonsfokuserede målstruktur (Lund et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2022). Studien til Lund et al. (2021) viste at all oppmerksomheten rundt forbedring og individuelle vurderinger førte til at jentene i studien opplevde at de aldri var gode nok (Lund et al., 2021, s. 255). Forfatterne henviser til at økt fokus på tydelige læringsmål og forventninger, hyppigere bruk av mål og kjennetegn, og tilbakemeldinger resulterer i økt stress i skolen. Videre hevdet forskerne i sin studie at den strukturerte læringen som blir fremmet i VFL i realiteten satte prestasjon i fokus, og skapte stress for elevene, fremfor mestring.

Flere studier peker på hvordan dette prestasjonspresset i sammenheng med karakterer skaper et stort press og stress for noen av elevene knyttet til VGS og videre karrierevei. Elevene i studien til Lund et al. (2021) kom med uttalelser som, «en prøve er ikke bare en prøve», «Dette er jo på en måte den karakteren som har noe å si for min fremtid på en måte» (Lund et al., 2021, s. 261). Elevene i studien til Eriksen et al. (2017, s. 9) snakket også om karakterer som noe «livsbestemmende», spesielt i 10. klasse. En jente sa, «det å få 3 på en prøve kan ødelegge for den totale karakteren på karakterkortet, og da er alt ødelagt» (Eriksen et al., 2017, s. 9). Deres funn samsvarer med analysen i denne studien.

I den nye læreplanen fra 2020 finner vi et mer positivt og motstridende syn på *lærings- og vurderingskulturen*. Der hevdes det at når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse (Utdanningsdepartementet, 2020, s.14). Dette standpunktet kan også sees i lys av utviklingspsykologisk teori om understøtting av metakognisjon (A. G Urnes, 2018, s. 138). Urnes hevder at elevenes vurdering av fremgang i læringsprosesser og refleksjon over egne muligheter til å nå ulike læringsmål er spesielt viktig for den moderne skolen, og elevenes bruk av mediesamfunnet.

Som vi ser finner vi argumenter og synspunkter på begge sider som kan virke motstridende. I lys av dette kan det også tenkes at vurderingskulturen i skolen virker ulikt på elevene, og at noen håndterer det på en bedre måte enn andre. Det kan være hensiktsmessig å ta på oss mer nyanserte og kritiske briller i diskusjonen av prestasjonspress i skolen. Kan det være slik at «Generasjon prestasjon» imperativet kan forenkle diskusjonen, og resultere i at vi overser viktige nyanser og årsaker til økningen i psykiske helseplager? Er prestasjonspress i skolen et problem for *alle* ungdom?

6.1.4 Kjønn- og sosioøkonomiske forskjeller

Som tidligere nevnt har «Generasjon prestasjon» imperativet fått en dominerende rolle i forståelsen av økningen av psykiske helseplager som stress, angst og depresjon (Krogh & Madsen, 2023, s. 2; Madsen, 2018, s. 119). Økningen av psykiske helseplager hos ungdom kan også belyses gjennom andre årsaksforklaringer. Flere forskere tar til orde for at sosioøkonomiske ulikheter i befolkningen er noe som må hensyntas ytterligere i forskningen av psykiske helseplager hos ungdom, og at «Generasjon prestasjon» imperativet må nyanseres (Katznelson et al., 2021; Krogh & Madsen, 2023).

Studiene kan kaste lys over analysen i denne studien. Analysen indikerte at det kan være lokale forskjeller i utbredelsen av prestasjonspress og stress. Den ene informanten var tydelig på at hun opplevde en stor forskjell i ungdoms opplevelse av skolepress på de ulike skolene hun hadde jobbet på, og bekymring for økonomi ble fremhevet som en stor bekymringsfaktor for elevene på andre skoler. Datamaterialet støtter i disse henseende studiene som er presentert.

Hva gjelder sammenhengen mellom sosioøkonomiske ulikheter og prestasjonspress i skolen, har denne studien noen begrensninger. Det er en mulighet for at et annet utvalg av informanter ville generert et mer nyansert datamateriale, fordi informantene som deltok i studien utelukkende var ansatt på skoler med et flertall av elever fra ressurssterke områder.

En av skolene var privat, og kjent for å være spesielt prestasjonsorientert. Dette kan være noe av grunnen til at dette perspektivet ikke ble så tydelig i analysen. Å utforske bekymring for økonomi hos elevene som kilde til stress vil være svært relevant for videre forskning sett i lys av et sosiologisk perspektiv på stress og psykiske helseplager hos ungdom i dag. Generelt er det rapportert om behov for studier som kan belyse hvordan en mer effektivt kan utjevne sosioøkonomiske forskjeller i psykisk helse (Skogen et al., 2018, s. 95).

I denne studien viste analysen at skolepersonalet ikke opplevde et like stort fokus og strev med prestasjonspress og stress hos guttene, som hos jentene. Jentene var mer opptatt av stress i samtaler, og hvordan skoleprestasjoner ville ha konsekvenser for videre utdanningsløp. Dette samsvarer med både studier fra Norge og internasjonalt (Krogh & Madsen, 2023; Låftman & Modin, 2012; Östberg et al., 2015). Studier har vist en tydelig sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager, men denne sammenhengen er sterkere for jenter enn for gutter (Låftman & Modin, 2012; Östberg et al., 2015). At gutter kan ha andre typer bekymringer og strev enn jentene finner vi i flere andre studier. Noen studier har pekt på at gutter er mest plaget av sosiale konflikter med jevnaldrende og med foreldre og/eller lærere (Murberg & Bru, 2004; Östberg et al., 2015). Tall fra rapporten til Skogen (2018, s. 19) henviste til at gutter har høyere risiko enn jenter for utviklingsforstyrrelser, som ADHD, autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom, og for atferdsforstyrrelser.

Analysen speiler dette bildet. Skolepsykologen fortalte at guttene ofte kom til skolehelsetjenesten med andre bekymringer og problemstillinger. Traumatiske opplevelser, ADHD-utredning, uro, konflikter på skolen og med venner var noen av utfordringene som ble nevnt. Analysen viste allikevel at noen så det som en mulighet at guttene var like stresset, men at de ikke snakket om det på samme måte som jentene. De manglet kanskje ord for å beskrive stress, og det var utfordrende og mer tidkrevende å få dem til å reflektere over årsaken til stresset. Dette funnet gjenspeiles i en annen studie som peker på at guttene snakker om stress mer i kroppslige termer (Eriksen et al., 2017, s. 60). At jenter har mer behov for å snakke med andre om utfordringene de står i, og at de oppsøker helsetjenestene i større grad var et tydelig funn i denne studien. Slik sett kan det hende at vi vet mer om jentenes strev rundt prestasjonspress i skolen, fordi de har et mer utvidet begrepsapparat omkring stress, og i større grad oppsøker hjelp. Forskningen har også vært opptatt av denne problemstillingen, og studier har funnet at den skjeve kjønnsfordelingen i opplevelsen av prestasjonspress ikke kan bortforklares med at jenters forståelse og rapportering av stressbegrepet (Eriksen et al., 2017; Östberg et al., 2015). Ut ifra analysen i denne studien og forskningen som er presentert,

kan det være mulig å ta til orde for at jenter generelt er mer bekymret for skoleprestasjoner, samt konsekvenser for fremtiden. Dette betyr allikevel ikke at dette ikke kan være en utfordring for gutter. En kvalitativ studie av erfaringer med stress ga rike beskrivelser i hvordan gutter også kan kjenne på prestasjonspress i skolen (Krogh & Madsen, 2022).

6.2 Skolens arbeid med å redusere og forebygge negativt skolerelatert stress

Skolen har et ansvar i henhold til Opplæringsloven for at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å mestre livene sine» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det er tydelig ut ifra lovverket at skolen er pålagt til å jobbe med helsefremmende arbeid, men hvilke tiltak som skal tilbys, hvordan det skal gjøres, og hvem som skal gjøre hva kan virke mer uklart. Dette er avveininger som synes viktige for at skolen skal ha virksomme og gode tiltak for å redusere skolerelatert press og stress i skolen.

6.2.1 Stressregulering gjennom undervisning

Som vist ovenfor kan det se ut som flere elever opplever en belastning knyttet til skolens vurderingssystem, og at dette kan bli en kilde til negativt stress. Er det kanskje slik at skolen burde ta mer ansvar for å hjelpe elevene til å regulere stresset, som de selv er med å bidra til? Kan det i så fall læres i skolen gjennom undervisning? Informantene i denne studien refererte til flere konkrete tiltak som de mente hadde god effekt for å redusere negativt stress. Noen ble benyttet universelt i klasserommet, og andre selektivt i grupper eller i individuelle samtaler.

Noen av tiltakene som er presentert kan belyses gjennom begrepene *eksekutive funksjoner, regulering og reguleringsstøtte* (A. G. Urnes, 2018a, s. 138-139; 2018b). Gjennom psykoedukative tiltak som pusteøvelser, mindfulness og avspenningsteknikker, kan det forstås som at skolen forsøker å hjelpe elevene til å *regulere* ned den fysiologiske aktiviseringen av stress. Flere forskere og fagpersoner henviser til at denne typen tiltak er nyttig i skolen for å styrke livsmestringsferdigheter som sosial- og emosjonell kompetanse (SEL) og mestringsevne (Klomsten, 2022, s. 258).

Effekten av øvelser og undervisning for å regulere ned stressaktivering nyanseres av Bru (2019, s.34). Han hevder at ferdigheter knyttet til avspenning og meditasjon er knyttet til emosjonell kompetanse, og kan være effektivt mot stress der situasjonen ikke kan gjøres noe med. Han referer allikevel til en studie (Tharaldsen mfl., 2011 referert i Bru, 2019, s.34) som fant at denne typen problemløsning bør brukes i kortere perioder, der eleven har behov for å bruke tid og krefter på en mer aktiv problemløsning. Dette er et interessant moment som ikke ble diskutert av informantene i denne studien. Å hjelpe elevene til å søke en mer aktiv

problemløsning, kan kanskje i noen tilfeller være en mer effektiv støtte for elevene der de opplever skolestress.

Å hjelpe elevene til å prioritere, sette seg realistiske mål, og lære bort god studieteknikk kan forstås som en mer aktiv, enkel og konkret tilnærming for å redusere skolestress og støtte de eksekutive funksjonene. Forskerne i studien til Lund et. Al. (Lund et al., 2021, s.260) fant at koordinering av tid til forberedelser, og prioritering mellom fag oppleves for mange som krevende, og at stress oppstod når elevene måtte prioritere mellom skolearbeid og fritidsaktiviteter. Urnes argumenterer for at utvikling av eksekutive funksjoner og understøtting av metakognisjon hos de unge, er noe av det viktigste elevene lærer i skolen. Hun referer til Meltzer (2018) som i en studie fant at ungdomsskoleelever etter å ha hatt denne typen opplæring i eksplisitte innlæringsstrategier, ønsket å ha lært dette tidligere (A. G. Urnes, 2018a, s. 139). Dette er i samsvarer med analysen i denne studien som peker på at samtlige informanter opplevde dette som svært gode og effektive tiltak. Funnene er også sammenfallende med andre studier som ser på hva som kan redusere skolestress. Lillejord et al. (2017, s. 41) fant at hjelp til hvordan elevene skal planlegge og prioritere lekser og fag er en av flere faktorer som reduserer skolestress. Dette er også noe Skaalvik og Skaalvik har vært opptatt av (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 202-204). Skal vi tro funnene i denne studien og den presenterte forskningen, så kan enkle og konkrete tiltak rettet mot avspenning, studieteknikk og prioriteringsarbeid ha stor effekt for å redusere skolestress hos elever i ungdomsskolen. Basert på den presenterte forskningen kan det allikevel virke som det ikke bør presenteres som en langsiktig løsning i de tilfellene der eleven allerede har nok med den aktive problemløsningen.

6.2.2 Med ansvar for egen mestring og regulering

Livsmestring blir av Kunnskapsdepartementet beskrevet som tverrfaglig emne i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdepartementet, 2017, s.14). I analysen av denne studien var det noe overraskende at ingen av informantene nevnte livsmestring på eget initiativ som tiltak. Det er mulig at dette ville vært annerledes dersom utvalget hadde bestått av flere lærere som har mer kjennskap til innføring av «Livsmestring» i skolen. Et interessant funn var allikevel at læreren i utvalget hadde en mer kritisk holdning til universelle tiltak gjennom klasseromsundervisning, og emnet «Livsmestring». Hun var kritisk fordi de elevene som strever, enten ikke møter opp, eller ikke nyttiggjør seg av undervisning på dette nivået. Dette var spesielt gjeldende for elever med vansker med konsentrasjon, og opplevelse av utrygghet hjemme/og eller på

skolen. Dette er en interessant observasjon og refleksjon, som kan belyses gjennom ulike perspektiver fra utviklingspsykologi og nevrobiologisk kunnskap.

Et teoretisk perspektiv som kan støtte lærerens synspunkt er ungdommenes *sårbarhet* sett i lys av utviklingspsykologi og nevrobiologi. Hjernen er i en modningsprosess og flere funksjoner er under utvikling i tenårene. Det kan være vanskelig for ungdom å se og skifte mellom mange perspektiver samtidig, og evnen til mentalisering er i utvikling (A. G. Urnes, 2018a, s. 138). Noen elever har kanskje ikke tilstrekkelig utviklet perspektivtaking og mentaliseringsevne for å ha nytte av undervisningen som gis. Modningsprosessene i tenårene kan også beskrives som individuelle (A. G. Urnes, 2018a, s. 139). Når tiltakene gis universelt kan det være vanskelig å skille hvem som har nytte av tiltakene, og hvem som ikke vil evne å benytte kunnskapen. De elevene som av ulike årsaker strever med konsentrasjon og/eller utrygghet får ikke nødvendigvis et annet tilbud for å kompensere for det de går glipp av. Som læreren i denne studien sa, blir det *enda en* ting de ikke mestrer. Samtidig mister de elevene som av ulike årsaker ikke er på skolen. Skolevegring og høyt fravær i skolen har vært et svært aktuelt tema og en stor utfordring for skolene etter pandemien (Sæther, 2022). De universelle tiltakene vil ikke nå disse elevene.

Kritikken synes å støtte studier som peker på at denne typen tiltak legger for mye press og ansvar på elevene. Madsen (2020) har vært en tydelig kritisk stemme i debatten rundt innføringen av «Livsmestring» som tverrgående emne i skolen. Han er bekymret for at vi gjennom slike tiltak legger for mye ansvar for egen følelsesregulering på ungdoms skuldre, og for lite på systemet rundt (Madsen, 2020, s. 143). Dersom vi ser dette i lys av analysen og forskningen som ser på hva som stresser elevene i skolen, så kan det virke kontraproduktivt å legge mer ansvar på elevene for å mestre eget liv og utfordringer. Funn fra denne studien og forskning peker på at elever som opplever sterkt prestasjonspress, allerede opplever tidspress, vansker med å prioritere, søvnevansker og har dårlig samvittighet for å bortprioritere venner og familie (Lillejord et al., 2017).

De universelle tiltakene som blir presentert i studien kan også diskuteres i lys av kunnskap om *forebyggende tiltak*. I forebyggende tiltak har konteksten stor betydning for barnas utvikling, og tar derfor ofte sikte på å endre atferden til foreldre/foresatte og arbeidsmåten til lærere og systemet rundt (Skogen et al., 2018, s. 41). Skolepsykologen var spesielt opptatt av effekten av å jobbe *systemisk*. Slik sett er det mulig å ta til orde for at «Livsmestring» og andre universelle tiltak i skolen mangler et viktig aspekt som forebyggende tiltak. Det

fremstår som at ansvar for selvregulering legges på elevene, uten å hensynta det økologiske og systemiske perspektivet (Skogen et al., 2018, s. 41). Dette perspektivet kan i så måte støtte kritikken til Madsen (2020). Men er dette mulig å også ivareta det systemiske- og familieperspektivet innenfor rammene og kapasiteten til skolehelsetjenesten slik den er i dag? Slik skolehelsetjenestens ansvar blir presentert, kan det synes som at det er vanskelig å ivareta et helhetlig, forebyggende og helsefremmende arbeid.

6.2.3 Livsmestring og regulering gjennom relasjon

Et viktig teoretisk perspektiv som kan tale mot undervisning og psykoedukasjon som løsning på skolestress og livsmestring er kunnskap om *andre-regulering* (Bath, 2008, 2021, Tronick, 1989, referert i Nordanger, 2014, s. 42). Bath argumenterer gjennom forskning fra nevrovitenskapen at selvreguleringsevner utvikles gjennom trygge og empatiske mellommenneskelige relasjoner, der erfaringer gjentas over tid (Bath, 2021). Han utelukker ikke at dette ikke kan læres, men hevder allikevel at økende kunnskap om hjernens utvikling stadig taler for at dette best utvikles gjennom samspill med andre. Urnes henviser også til at relasjoner kan forhindre en forlenget stressrespons. Dersom positivt og tolererbart stress mildnes av et støttende og omsorgsfullt miljø, er det liten risiko for at det utvikler seg til en forlenget stressrespons (Ø. Urnes, 2018, s. 107). Dette samsvarer med analysen i denne studien. Det var toneangivende at informantene mente at trygge relasjoner og flere tilgjengelige voksne på skolen var viktig for å skape et godt psykososialt miljø, tilrettelegge, samt redusere skolestress og psykiske helseplager.

Gjennom å møte trygge, sensitive og regulerte voksne får eleven mulighet til å gjenetablere ro og velbehag ved stressende situasjoner. Gjennom å dele tanker kan ungdom få hjelp til å regulere stress og vanskelige følelser (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 158,160). Ifølge utviklingspsykologien er reguleringsstøtte av barnets nære personer starten på barnets utvikling av *selvregulering* (Nordanger, 2014, s. 42). Gjennom å være til stede for eleven, gjennom samtaler eller annen samværsform kan den voksne være med på å regulere stress, samtidig som dette vil være utviklingsstøttende for eleven. Dette er i tråd med ungdommenes egne beskrivelser i NOVA-rapporten (Eriksen et al., 2017, s. 58-60) der de beskriver at forståelse og empati fra andre hjelper mot skolestress. Dette støttes av studier som fant at støttende relasjoner på skolen kan fungere som en buffer for stressorer (Lillejord et al., 2017), at det vil skape positive og læringsfremmende emosjoner (Bru, 2019, s. 25) og at det er hverdagsopplevelsene som er byggesteinene for en god psykisk helse og selvfølelse (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 163). Videre kan flere voksne i skolen motvirke travle og

overarbeidede lærere, samt skape mer engasjerende undervisning. Dette er faktorer som har vist seg å motvirke negativt stress (Lillejord et al., 2017).

Dessverre viste funnene i denne studien at dette ikke blir prioritert, og at tiden ikke strekker til for hverken lærerne, skolepsykologen eller helsesykepleierne. Dette svekker deres mulighet til å være tilgjengelige og støttende for elevene. Et betimelig spørsmål som melder seg, er dermed hvem som skal gjennomføre de ovenfornevnte tiltakene og skape trygghet for elevene? *Miljøarbeiderne* blir fremhevet av samtlige informanter som redningen for elever som har behov for samtaler og oppfølging. I analysen blir bruk av miljøarbeidere beskrevet som svært positivt, og helt essensielt for å ivareta elevene. Slik sett kan bevilgninger av midler til flere miljøarbeidere i skolen fremstå som et godt tiltak for å redusere skolestress og styrke elevenes psykiske helse og trivsel på skolen.

Gjennom analysen i denne studien ser vi allikevel at en satsning på miljøarbeidere kan ha noen ulemper. Arbeidet som gjøres av miljøarbeiderne er ikke strukturert og forankret i krav til skolene, men er avhengig av ledelsen på den enkelte skolen. Miljøarbeideren som ble intervjuet i denne studien formidlet at han ser behov for at arbeidet som gjøres av miljøarbeiderne i skolen struktureres.

For å imøtekomme denne utfordringen, kan man se til andre alternative metodiske tilnærminger. *Traumebevisstomsorg* (TBO) er en universell miljøterapeutisk tilnærming som kunne vært et alternativ til de ovenfor nevnte undervisningstiltakene i skolen og skolehelsetjenesten. I ifølge Andersen (2014, s. 57) kan TBO være en utviklingsfremmende tilnærming *for alle barn*, fordi den støtter utviklingsstøttende faktorer. En masteravhandling av Nordbrønd (2021) som undersøkte skolepersonells refleksjoner rundt bruk av TBO i den ordinære skolen fant at TBO kan bidra til å utvikle trygge læringsmiljøer i skolen, livsmestring, samt utvikle og verdsette relasjonskompetansen til skolepersonell. TBO i skolen har vært forsøkt i flere norske kommuner (Nordbrønd, 2021, s. 3).

Det kan med dette være mulig å ta til orde for at tilgang til flere trygge, regulerende og støttende voksne i skolen, vil være et godt tiltak for å redusere skolerelatert press og stress og psykiske helseplager for ungdom. Kanskje er det ikke så viktig om det er helsepersonell, lærere eller miljøarbeidere, så lenge elevene møter trygge voksne som har tid, og mulighet til å regulere stress og vanskelige følelser i en krevende skolehverdag.

6.2.4 Universelle eller selektive psykologiske tiltak

Kompetanse og bruk av KAT, og psykologisk førstehjelp ble beskrevet som nesten utelukkende positivt av de informantene som benyttet dette. Det var tydelig at dette var verktøy og kunnskap som helsesykepleier og skolepsykolog verdsatte og hadde tro på. Dette ble brukt både som universelt, og selektivt tiltak. Flere studier gir også grunn til et positivt syn på bruk av KAT som tiltak i skolehelsetjenesten, selv om det ikke foreligger gode norske undersøkelser om effekten (Skogen et al., 2018, s. 97). Det er allikevel grunn til å reflektere over hvilke vansker og elever dette tiltaket er ment for, da studier viser til noe ulike funn. En studie fant at det synes å være effektivt for å forebygge internaliserende vansker hos barn og unge eller angstlidelser (Weisz mfl., 2017 referert i Martinsen & Hagen, 2021, s. 48).

En kunnskapsoppsummering til Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten konkluderte imidlertid med at angstforebyggende tiltak bygget på KAT muligens har en liten effekt på å redusere forekomst av angst hos skolebarn generelt, og hos skolebarn som allerede har symptomer på angst (Dahm et al., 2010, s. 5). Videre blir det beskrevet som essensielt i KAT at det er viktig å kvalitetssikre egen praksis gjennom refleksjon, veiledning, og bruk av måleinstrumenter for å vurdere effekt (Martinsen & Hagen, 2021, s. 48-49). Informantene i denne studien som benyttet seg av KAT og kognitiv terapi beskrev begge at de opplever tidspress i sitt arbeid.

Bruk av selvhjelpsprogrammer i skolehelsetjenesten basert på KAT, som eksempelvis «*Psykologisk førstehjelp*» har også møtt kritikk særlig fordi det i dag ikke foreligger studier om effekten av tiltaket slik det er tiltenkt brukt. Det brukes ulikt, og det er ingen krav til sertifisering eller implementeringsstøtte (Martinsen et al., 2021, s. 69; Rasmussen & Neumer, 2020).

På bakgrunn av studiene som er presentert kan det hende at KAT er en behandlingsmetode som egner seg best som et selektivt tiltak, der skolehelsetjenesten har tid og mulighet til å samarbeide med systemet rundt, samt ivareta behovet for veiledning og tid til å evaluere effekt. Generelt kan det være vanskelig å si noe om overførbarhet, på grunn av at det mangler pålitelige studier som ser på tiltakenes effekt slik det blir brukt i Norge.

6.2.6 En skolehelsetjeneste som må tilpasses guttene?

Alle informantene i studien rapporterte at skolehelsetjenesten i hovedsak ble brukt av jenter. Det var få gutter som tok kontakt på eget initiativ. Slik som skolehelsetjenesten ble presentert var det psykiske helsetilbudet til elevene utenom universelle tiltak i hovedsak bestående av mulighet for individuelle samtaler, enten som «drop-in», eller gjennom henvisning fra lærer

eller andre ansatte på skolen. En informant hadde grupper, men rapporterte også her at dette ble brukt mest av jenter. På bakgrunn av funnene fra studien kan det være mulig å ta til orde for at tilbudet fra skolehelsetjenesten ikke helt treffer guttene. Bør det utvikles nye tiltak eller tilnærminger som treffer deres behov i større grad?

I lys av stress- og mestringsteori kan funnene fra denne studien tyde på at gutter generelt sett kanskje i noen grad benytter seg av andre mestringsstrategier enn jenter. Der jenter forsøker å regulere vanskelige følelser gjennom samtaler med familie, venner og hjelpere, benytter gutter seg av strategier som avkobling gjennom konkrete aktiviteter og fysisk aktivitet. Helsedirektoratet anbefaler at skolene har ansatt en fysioterapeut i helsetjenesten (Misvær, 2017, s. 236). Er dette noe som skolene kunne brukt i større grad for å møte guttenes behov? Kunne man tenke seg en kombinasjon av samtaletilbud og fysisk aktivitet? Sett i lys av funnene og forskningen som peker på at gutter ofte kommer med andre utfordringer til skolehelsetjenesten kan det muligens være treffende med mer selektive tiltak rettet mot disse. Som tidligere nevnt kan TBO, eller andre tiltak med fokus på affektregulering og kropporienterte tilnærminger kanskje være gode alternativer til det etablerte tilbudet.

Et funn som ble presentert i analysen var også at gutter kan trenge mer tid til å sette ord på hvorfor de føler seg stresset. De kan kanskje få hjelp til å se de kroppslige helseplagene gjennom psykoedukasjon i sammenheng med de påkjenningene de står i, enten om dette er stress-relatert, eller om det har andre årsaker. I lys av psykologisk teori så ser vi at barn uavhengig av kjønn har grunnleggende behov for å dele og sette ord på følelser i trygge relasjoner (Brautaset & Egebjerg, 2012, s. 158,160). Å påse at det ikke foreligger hindre for de guttene som ønsker og har behov for et samtaletilbud i skolen vil være viktig for skolen. Flere av informantene i min studie undret seg over om det kanskje er mer akseptert for jentene å ta kontakt med skolehelsetjenesten. Dersom det foreligger hindre for at gutter oppsøker skolehelsetjenesten, og dermed ikke får den helsehjelpen de har krav på, vil dette være et viktig anliggende for skolen og helsetjenesten å adressere.

6.3 Metodologiske betraktninger

I dette delkapittelet vil jeg diskutere studiens begrensninger (styrker og svakheter), validitet, overførbarhet og reliabilitet.

Dataene i denne studien er basert på “andrehåndskunnskap”, d.v.s. at informantene svarte på vegne av ungdommene. Det er alltid en risiko for at informantene av ulike grunner utelater informasjon, kommer med antagelser uten erfaringsgrunnlag, eller husker feil. Dette blir

spesielt gjeldende når det ikke handler om deres egne erfaringer. I tilfeller der jeg var i tvil om dette var basert på erfaring, ble eksempler etterspurt, noe som bidro til å sikre materialets troverdighet. For å søke kredibilitet ble informasjonen sett opp mot eksisterende kvalitativ forskning basert på ungdommenes egne opplevelser og selvrapporteringer.

Utvalget med informanter er lite, og det kan kritiseres at det kun er en mann som er representert. Det var utfordrende å få rekruttert informanter, og det var mange som ble kontaktet per e-post som ikke svarte på henvendelsen. Det er mulig at et større antall informanter ville gitt et bredere og rikere datamateriale.

Helsearbeiderne i studien hadde mer erfaring og flere refleksjoner knyttet til jenters erfaring med skolepress og stress. Samtidig jobbet alle informantene i ressurssterke områder. Informasjon vedrørende gutter generelt, og spesielt gutter fra ressurssvake områder ble derfor i mindre grad representert i datamaterialet. Dette kan vurderes som en svakhet ved studien. I ettertid ser jeg at det kunne vært berikende for datagrunnlaget å intervju noen ansatte på «Helsestasjon for gutter».

Det er i denne studien ikke tatt hensyn til at noen elever vil identifisere seg utenfor de normative kjønnskategoriene, «jente» og «gutt». Det ville vært relevant å utforske informantenes perspektiver ytterligere vedrørende denne gruppen elever, men på grunn av oppgavens begrensede omfang er dette ikke inkludert som et eget tema i studien. Det bør allikevel nevnes at alle helsesykepleiere gjennomfører en obligatorisk samtale med alle elever (også gutter og andre elever som identifiserer seg som ikke-binære) i 8. klasse. Helsesykepleierne i studien vil derfor i noen grad ha kjennskap til deres perspektiver. Videre var det inkludert en lærer og miljøarbeider i utvalget, som også vil ha erfaring med arbeid med alle elevene.

Å sende intervjuguiden i forkant av intervjuet vurderes som et godt tiltak for å sikre trygghet hos informantene, og samtidig reliabilitet i datainnsamlingen. Flertallet av informantene fremstod som godt forberedt, og hadde tenkt igjennom spørsmålene i forkant av intervjuet. For å sikre intern validitet, valgte jeg i samråd med veileder et strategisk utvalg av informanter. Dette for å påse at de svarene jeg fikk kunne danne et godt og nyansert grunnlag for å belyse problemstillingen fra flere sider.

Målet med analysen er bruke de individuelle erfaringene til de ansatte i skolen, til å si noe om det allmenne ved å oppleve skolerelatert press og stress i ungdomsskolen, og hvordan skolen kan tilrettelegge for å redusere opplevelsen av negativt stress. Det betyr ikke at studien kan

generaliseres til alle ungdomsskoleelever, og skoler, men hensikten er å kunne trekke noen slutninger fra det individuelle til det allmenne. Her ser jeg det som en styrke at utvalget består av ulike faggrupper. Dette kan gi grunnlag for større overførbarhet. Som nevnt tidligere representerer ikke studien i like stor grad helse- og skolepersonell fra skoler med elever og spesielt gutter fra mer ressursvake områder. Dette vil kanskje kreve andre tiltak fra skolen.

7 KONKLUSJON

Funnene i denne studien speiler i noen grad «Generasjon prestasjon» imperativet og kan tyde på at negativt skolerelatert stress kan ha sin årsak i den *totale* summen av alle press faktorene. Analysen viste at en opplevelse av konstant tidspress, prioriteringsvansker, samt dårlig samvittighet over å måtte bortprioritere venner og familie kan oppleves som svært belastende for elevene. Andre årsaksforklaringer som fremkom i studien var, som i det presenterte kunnskapsgrunnlaget, et sosialt press om å være «innafor» og kroppspress gjennom sosiale medier.

Karakterpresset for å komme inn på ønsket VGS, er godt presentert i kunnskapsgrunnlaget, og kan beskrives som «fremtidsstress» (Lillejord et al., 2017), der karakterer oppleves som «livsbestemmende». Dette var også et tydelig funn i denne studien som kilde til prestasjonspress, og ble også sett i sammenheng med skolens vurderingskultur (VFL) og målstruktur. Kunnskapsgrunnlaget viste allikevel til at det er ulike synspunkter på hvordan VFL påvirker elevenes utvikling og psykiske helse.

Forskningen peker videre på at årsak til skolerelatert press og stress er et komplekst bilde som må nyanseres, og at faktorer som kjønn- og sosioøkonomiske- og demografiske forskjeller må tas hensyn til i videre forskning og forståelse av fenomenet, samt økningen i psykiske helseplager blant unge. Forskning og funn fra denne studien kan tyde på at det er sosiale forskjeller i opplevelsen og håndteringen av skolepress og stress, og at utfordringen er spesielt gjeldende for jenter fra ressurssterke områder.

I denne studien synes det at funnene som viser til de negative fysiske og psykiske helseplagene relatert til skolerelatert stress som søvnevansker, hodepine, og depresjons- og angstsymptomer, langt på vei speiler det man har funnet i andre studier. Analysen i denne studien peker også på andre negative konsekvenser for elevenes helse, i form av at elevene isolerer seg, unndrar seg støtte, og glemmer å spise. Prestasjonsangsten kan også føre til panikkanfall, og unngåelse av vurderingssituasjoner på skolen.

Kunnskapsgrunnlaget peker på stressregulerende universelle tiltak kan være nyttige for å utvikle elevenes eksekutive funksjoner, og mer spesifikt selvregulering. Dette blir fremhevet som svært viktig i dagens moderne skole (A. G. Urnes, 2018a, s. 138). Kritikken viser samtidig til at denne typen undervisning legger for mye ansvar på elevenes skuldre for egen mestring og regulering, og for lite på systemet rundt (Madsen, 2020). Kritikken kan også sees i lys av utviklingspsykologien og nevrobiologien, som peker på ungdommenes sårbarhet i tenårene. På bakgrunn av denne kunnskapen vil jeg hevde at det er grunn til å være kritisk til hvorvidt disse tiltakene vil treffe ungdommer med mindre utviklet mentaliseringsevne, perspektivtaking og selvregulering.

Funnene fra studien er også sammenfallende med kunnskapsgrunnlaget som peker på viktigheten av det relasjonelle arbeidet og en økt satsning på flere støttende, trygge voksne i skolen som et godt tiltak for å hjelpe elevene til å håndtere negativt skolerelatert stress og press. Analysen i denne studien fant at fagbakgrunn til de voksne ikke var en avgjørende faktor, men at det var viktig for elevene med støttende voksne i nærmiljøet og i hverdagen. Flere av informantene refererte til miljøarbeidere som en viktig ressurs i skolen, som ivaretok elevenes behov for å bli sett og for samtaler. For å forankre relasjonsarbeidet i et solid kunnskapsgrunnlag kan det være hensiktsmessig å se til etablerte universelle miljøterapeutiske metoder, som f.eks. TBO (Nordbrønd, 2021). Her er det imidlertid behov for mer forskning og erfaring, da bruk av TBO i skolen fortsatt er en relativt ny tilnærming i Norge.

Videre forskning

På bakgrunn av funnene i denne studien kan det synes som det er behov for mer forskning på aktuelle og virksomme tiltak i skolehelsetjenesten og sterkere evalueringsmetodikk på skoletiltak med fokus på hvordan en kan oppnå bedre langtidseffekter (Skogen et al., 2018). Kanskje er dette spesielt prekært for å bedre det psykiske helsetilbudet for gutter i skolen. Mer spesifikt burde det gjennomføres forskning som ser på hvorvidt og evt. hvordan dette bør benyttes innenfor helsetjenesten i skolen i Norge.

8 LITTERATURLISTE

- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 54-65). Universitetsforlaget
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015* (NOVA Rapport 8/15). NOVA/OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5097>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (978-82-7894-784-5/ Rapport 8/21). NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 5-22). NOVA/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bath, H. I. (2021, 18. april). *Selvregulering og samregulering*. Rvtssor.no <https://rvtssor.no/aktuelt/451/selvregulering-og-samregulering/>
- Bath, H. I. (2008). Calming together: the pathway to self-control. *Bloomington: Reclaiming children and youth*, 16 (4), 44-46.
- Birkjær, M. & Kaats, M. (2019). #StyrpåSOME. Er sociale medier faktisk en trussel for unges trivsel? Nordisk Ministerråd. <http://dx.doi.org/10.6027/Nord2019-026>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE publications.
- Brautaset, H. & Egebjerg, I. H. (2012). Utviklingsrettet, Intersubjektiv psykoterapi med ungdom. I Birgit Svendsen, Unni Tanum Johns, H. Brautaset & I. Egebjerg (Red.), *Utviklingsrettet intersubjektiv psykoterapi med barn og unge* (s. 155-185). Fagbokforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Collishaw, S. (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *J Child Psychol Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>

- Dahm, K. T., Landmark, B., Kirkehei, I. & Reinart, L. M. (2010). *Effekter av skolehelsetjenesten på barn og unges helse og oppvekstvilkår* (Bd. nr 15-2010). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda/xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Psykisk helsearbeid for barn og unge - en innsiktsrapport*. Oslo: Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helsearbeid-for-barn-og-unge>
- Hagen, M. B. (2016a). Samspillet betydning for barnets utvikling. I M. B. Hagen, A. Barbosa da Silva & M. I. Thelle (Red.), *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid : fra et tilknytningsteoretisk perspektiv* (s. 73-87). Universitetsforlaget.
- Hagen, M. B. (2016b). Traumebevisst miljøterapi. I M. B. Hagen, A. Barbosa da Silva & M. I. Thelle (Red.), *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid : fra et tilknytningsteoretisk perspektiv* (s. 27-44). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring. Det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1.utg., s. 125-143). Fagbokforlaget.
- Hogberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years - The role of school-related stress. *Soc Sci Med*, 250, 112890. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Johannesen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt forlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Kjerkol, I. (2022, 29. september). Psykisk helse barn og unge – hvordan skal vi møte fremtiden?, Oslo Kongressenter. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/psykisk-helse-barn-og-unge-hvordan-skal-vi-mote-fremtiden/id2929582/>
- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W. & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure

- by gender and age from 1994 to 2010. *Eur J Public Health*, 25(supplement 2), 51-56.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Klomsten, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Muligheter og utfordringer. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 246-282). Gyldendal.
- Krogh, S. C. & Madsen, O. J. (2023). Dissecting the achievement generation: how different groups of early adolescents experience and navigate contemporary achievement demands. *Journal of youth studies*. 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2162812>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen: en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lund, J., Madsen, O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre "det som er liksom planen da" – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0).
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>
- Låftman, S. B. & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociol Health Illn*, 34(4), 608-625.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01395.x>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 207-231). Cappelen Damm Akademisk.
- Martinsen, K. & Hagen, R. (2021). Introduksjon til kognitiv atferdsterapi. I K. Martinsen & R. Hagen (Red.), *Håndbok i Kognitiv atferdsterapi i behandling av barn og unge* (2. utg., s. 17-48). Gyldendal akademisk.
- Martinsen, K., Nygaard, E. & Neumer, S.-P. (2021). Forebygging av psykiske vansker hos barn og unge. I K. Martinsen & R. Hagen (Red.), *Håndbok i kognitiv atferdsterapi i behandling av barn og unge* (2. utg., s. 51-69). Gyldendal.

- Mental Helse Ungdom. (2022, 3. mai). *Fersk rapport: Unge i Norge i dyp krise*.
<https://mentalhelseungdom.no/nyheter/fersk-rapport-unge-i-norge-i-dyp-krise/>
- Milosevic, T., Bhroin, N. N., Ólafsson, K., Staksrud, E. & Wachs, S. (2022). Time spent online and children's self-reported life satisfaction in Norway: The socio-ecological perspective. *New media & society*, 146144482210826.
<https://doi.org/10.1177/14614448221082651>
- Misvær, H. C. o. N. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjenesten og foreldre. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn* (s. 234-259). Fagbokforlaget.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School psychology international*, 25(3), 317-332.
<https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Myklestad, I., Røysamb, E. & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47(5), 771-782.
<https://doi.org/10.1007/s00127-011-0380-x>
- Nordanger, D. Ø. (2014). Nevrobiologi som veiviser for traumearbeid. I T. Anstorp & K. Benum (Red.), *Traumebehandling: komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (s. 39-51). Universitetsforlaget
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A. & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations. *Acad Med*, 89(9), 1245-1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, L.-M. P. & Neumer, S.-P. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Psykologisk førstehjelp (2. Utg.). *Ungsinn. Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*. https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/psykologisk-forstehjelp-2-utg/
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. N. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse.
<https://hdl.handle.net/11250/2984475>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Prestasjonspresset i skolen : Om skolens målstruktur og elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (2. utg.). Gyldendal.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Notat 4/16). OsloMet: NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5203>
- Sweeting, H., West, P., Young, R. & Der, G. (2010). Can we explain increases in young people's psychological distress over time? *Soc Sci Med*, 71(10), 1819-1830.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.08.012> (Social Science & Medicine)
- Sweeting, H., Young, R. & West, P. (2009). GHQ increases among Scottish 15 year olds 1987–2006. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 44(7), 579-586.
<https://doi.org/10.1007/s00127-008-0462-6>
- Sæther, J. M. (2022, 01/03/22). Helsepsykiatere frykter en bølge av mer skolevegring. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/03/01/helsepsykiatere-frykter-en-bolge-av-mer-skolevegring/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73-91). Fagbokforlaget.
- Urnes, A.-G. (2018a). De turbulente årene i ungdomsalderen. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 133-139). Gyldendal Akademisk.
- Urnes, A.-G. (2018b). Eksekutive funksjoner. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge: forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 91-102). Gyldendal Akademisk.
- Urnes, Ø. (2018). PTSD, kompleks PTSD, utviklingstraumer, hjerneutvikling og funksjon. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge: forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 103-113). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Øia, T. (2012). *Ung i Oslo 2012: nøkkeltall* (Bd. nr. 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5185>

Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Brodin Låftman, S., Modin, B. & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *Child indicators research*, 8(2), 403. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9245-7>

INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Svar på NSD søknad

Vedlegg 4: ROS-skjema

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

UNGDOMMENS OPPLEVELSER

1. Når du møter ungdom, hva sier de om deres opplevelser av stress og skolepress?
2. Hva er det i skolen som skaper mest stress?
3. Når opplever de mest prestasjonspress?

PSYKOSOSIALE FAKTORER

4. Hvilke faktorer i miljøet (skole, venner, familie) kan relateres til dette stresset? Er det noen faktorer som utpeker seg?

KONSEKVENSER

5. Hvilke konsekvenser får presset og stresset for hverdagen deres (tidsbruk på venner, fritidsaktiviteter, isolasjon/tilbaketrekning?)?

MESTRING AV STRESS OG SKOLEPRESS

6. Hvordan håndterer de skolepress og stress? Har de mestringsstrategier ? Hvilke?
7. Ser du/dere kjønnsforskjeller i hvordan de håndterer skolepress og stress?

PSYKISKE PLAGER

8. Hvilke psykiske plager (symptomer) ser du hos ungdommer som opplever skolepress og stress? Er det kjønnsforskjeller?
9. Kan skyldfølelse/skam for å ikke bruke nok tid på skolearbeid øke psykiske helseplager?

SÅRBARHET/MOTSTANDSDYKTIGHET

10. Ser du noen tendenser til hvem som er mer sårbare for å utvikle psykiske plager av stress og skolepress (sårbarhetsfaktorer)? Jenter spesielt? Personlighetstype?
11. Ser du noen tendenser til hvem som er mer motstandsdyktige mot utvikle psykiske plager av skolepress og stress (beskyttelsesfaktorer)?

PANDEMIEN

12. Har du/dere sett endringer i psykiske plager grunnet skolepress og stress under pandemien?
13. Hvordan påvirket pandemien ungdommens mestringstrategier?
14. Endret skolepresset seg under pandemien?

SAMFUNNSPERSPEKTIV

15. Ser du/dere endringer i kulturen/samfunnet som har økt presset og stresset?
16. Ser du/dere endringer i skolen?

TILTAK I SKOLEN/SKOLEHELSETJENESTEN

17. Hvordan jobber dere med stress og skolepress?
18. Hvordan kan vi endre/forberede dette? Hvilken hjelp trenger disse ungdommene?

VEDLEGG 2

Vil du delta i forskningsprosjektet «Psykisk helse og prestasjonspress i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan opplevelsen av stress og prestasjonspress i skolen har betydning for den psykisk helsen til ungdom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

De siste tiårene har stadig flere unge i Norge rapportert om psykiske helseplager. Store forventninger til egne skoleprestasjoner, og opplevd press til å fremstå som vellykket preger ifølge flere studier ungdoms levekår. For noen handler dette om tristhet, nedstemthet og om bekymringer. Tallene fra Ungdata undersøkelsene viser tydelig at det er en økning i selvrappporterte psykiske helseplager, og at det er en økt forekomst av angst og depresjonsplager blant unge.

I denne studien ønsker jeg å intervju fagpersoner som er i direkte kontakt med ungdom for å undersøke om dette er i overenstemmelse med deres erfaringer fra profesjonelle samtaler med ungdom. Studien handler om hvordan opplevd prestasjonspress i skolen, sammen med manglende mestring og stress, kan påvirke ungdommers psykiske helse. Gjennom studiet ønsker jeg å få frem ulike perspektiver, refleksjoner og erfaringer fra profesjonelle som jobber med psykisk helse og ungdom i skolen og skolehelsetjenesten.

Prosjektet er en del av en masteroppgave i studieprogrammet «Master i Psykisk helsearbeid» ved Oslomet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er valgt ut basert på yrkesbakgrunn, fagkompetanse, og arbeidssted. Det er et kriterie at du gjennom din stilling har direkte kontakt med ungdom i aldersgruppen 13- 18 år. Det er ønskelig å intervju personer med fagkompetanse på psykisk helse som skolepsykologer, helsesykepleiere, og andre relevante profesjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette å bli intervjuet om ovenfornevnte tema. Det vil bli satt av 1 time til intervjuet. Intervjuer vil benytte en intervjuguide med ferdige spørsmål, men kommer også til å stille oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt i intervjuet. Dersom du ønsker å delta vil intervjuer/studenten ta kontakt for å avtale tid og sted for intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert og inkludert i en endelig masteroppgave.

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.

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. Det er kun jeg og min prosjektleder som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data. Dine opplysninger vil på ingen måte bli publisert.

Lydopptaket blir gjort med bruk av egen mobiltelefon via en mobilapp «Nettskjema-diktafon» som er designet for å kunne ta opp lyd som umiddelbart blir kryptert. Det er ikke mulig å spille av opptakene direkte fra telefonen og lydopptaket blir automatisk sendt til «Nettskjema» som åpnes på en datamaskin på OsloMet som er egnet for akkurat dette. Lydopptaket blir lyttet til via OsloMet sin datamaskin som er i et eget rom som er adgangsstyrt og maskinen er ikke koblet til internett slik at det ikke er fare for at opplysningene kommer på avveie. Deretter vil data bli slettet når intervjuet er ferdig transkribert. Når dette er slettet oppbevares ikke lenger noen personopplysninger.

Dersom det blir vurdert som relevant å henvise til din stillingstittel eller arbeidssted i oppgaven, ønsker studenten å inkludere dette i masteroppgaven. Det vil ikke bli referert til hvilken bydel i Oslo du jobber i.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Det er planlagt at prosjektet skal avsluttes i Mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydfilene og de transkriberte intervjuene vil slettes etter at prosjektet er vurdert i juni 2023. Alle personopplysninger blir slettet umiddelbart ved avsluttet prosjekt. Samtykkeskjema skal oppbevares i en låst skuff som bare masterstudenten har nøkkel til.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet har personverntjenester 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:

- Veileder førsteamanuensis Alina Coman på alinacom@oslomet.no eller tlf. 92 66 51 37.
- Vårt personvernombud ved Fakultet for Helsevitenskap: Kristine Sandaker tlf: 67 23 62 44

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Alina Coman, Prosjektansvarlig
(student)
(Forsker/veileder)

Kristina Lindeberg Lemvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

NSD SIN VURDERING

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 437024

Vurderingstype Standard

Dato 28.07.2022

Prosjekttittel Psykisk helse og prestasjonspress i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for helsevitenskap / Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid

Prosjektansvarlig Alina Coman

Student Kristina Lindeberg Lemvik

Prosjektperiode 01.08.2022 - 03.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.07.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.07.2023.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 4

ROS-skjema

Oppsummering/tiltaksplan på grunnlag av risikovurderingen:

I risikovurderingen (forrige ark), beskrev du ulike hendelser, risikonivåer og eksisterende samt nye tiltak knyttet til disse.

I denne oppsummeringen/tiltaksplanen ønsker vi at du beskriver nærmere hvordan du har prioritert de valgene du har gjort knyttet til å behandle data i prosjektet.

Skriv gjerne kort om hvilke vurderinger du har gjort for tiltakene du har valgt, og hvilke risikoreducerende tiltak som skal gjennomføres i den forbindelse.

OPPSUMMERING:

Student er ansvarlig for å gjennomføre alle tiltakene. Tiltakene gjelder under hele prosessen til prosjektet er avsluttet. Det er forventet at tiltakene vil være tilstrekkelig for å redusere risikoen som er beskrevet.

Datainnsamling:

Tiltak: Benytte mobilapp, fremfor diktafon.

Dette reduserer mulighet for at andre får tilgang til intervjuene, fordi intervjuene blir lagret i «nettskjema» som blir kryptert, med passord.

Tiltak: Informere om at informantene ikke skal oppgi helse- eller personopplysninger i intervju i forkant av intervju.

Reduserer risiko for at det fremkommer person -og helseopplysninger i intervju.

Mellomlagring:

Tiltak: Avlytting av intervju i «Nettskjema» uten andre tilstede. Lagres ikke på privat PC. Dersom det ved en feil lagres på privat PC. Slette med en gang.

Unngå at andre overhører intervju og kan identifisere informant.

Analyse:

Tiltak: Transkribere ordrett. Lagre i «Sharepoint» felles på Oslomet.

Reduserer risiko for at andre får tilgang til filer. Reduserer risiko for at informantene ikke kjenner seg igjen i resultatene fra studien.

Datadeling:

Tiltak: Sende filer til veileder med kryptering. Reduserer risiko for at andre får tilgang til filer.

Avslutning:

Tiltak: Slette datamaterialet etter prosjektets avslutning. Kun veileder og student har tilgang til datamaterialet. Lese igjennom oppgaven i sin helhet med henblikk på anonymisering før den publiseres.

Hensikten med tiltaket er å sikre anonymisering.

RISIKO- OG SÅRBARHETSANALYSE FOR FORSKNINGSPROSJEKT VED OSLOMET

Fyll ut arkene 1) Risikovurdering og 2) Oppsummering. Prioritering.
Se på arkene "Veileder" for ytterligere informasjon.

Forskningsprosjekt - tittel:
Prosjektleder:
Prosjekt nr. NSD (hvis aktuelt):
Prosjekt nr. REK (hvis aktuelt):
Prosjekt nr. i UBW (Agresso) (hvis aktuelt):
Prosjektets formål (kort beskrivelse):

Antall registrerte informanter :
Kategorier av registrerte informanter (f.eks. studenter, medlemmer i et medlemsregister, pasienter)
Beskriv hvordan eventuelle koblingsnøkler lagres:
Antall prosjektmedarbeidere i forskningsprosjektet?

Psykisk helse og prestasjonspress i skolen
Alina Coman
437024

Utforsk de profesjonelles perspektiver på ungdommens opplevelse av skolepress og arbeid med det.

5

ansatte skole

Ingen koblingsnøkler

2

ROS-analysen skal lagres i Arkiv- og sakbehandlingssystemet Public 360.
[Klikk her for veiledning.](#)

Nr.	Kategorier	Underkategorier	Beskrivelse/verdivurdering	Risikoelement	Eksisterende tiltak	Risiko			Nye tiltak
						S	K	Risiko	
	Vurder kun hendelser og risikoelement som er reelle og relevante for dette prosjektet. Bruk nedtrekksmeny (drop down). Du kan velges samme kategori på flere linjer.	Benytt nedtrekksmeny (drop down).	Hva er den uønskede hendelsen? Hvilke løp oppstår? Hvilken betydning for prosjektet?	Brudd på K/T (K = Konfidensialitet, I = Integritet, T = Tilgjengelighet). Se på arkene "Veileder" for ytterligere informasjon. Fyll ut kolonnene til høyre, om eksisterende tiltak, risikonivå og nye tiltak, basert på de risikoelementene som er aktuelle, slik det er gjort i eksempel	Hva kan hindre det å skje? Hvordan kan det oppdages? Spesifiser allerede eksisterende tiltak.	S	K	Risiko	Beskriv forslag til nye tiltak. De kan deles opp i organisatoriske, menneskelige og teknologiske sårings tiltak.
1	Datansamling	Lyddopptak	Informantene kan gjenkjennes. Helseopplysninger- og personopplysninger fremkommer i lyddopptak uten at det er søkt til REK.	Konfidensialitet		1	1	2	Informanter får informasjon i forkant av lyddopptak om at de ikke skal oppgi personopplysninger eller helseopplysninger i intervju.
	Mellomlagring	Andre	Andre får tilgang til informasjonen på mobilapp eller hører intervju.	Tilgjengelighet		1	1	2	Student og veileder har tilgang til lyddopptak i "Nettskjema".
2				Integritet	Kun veileder og student har tilgang til nettskjema	1	1	2	Bruker mobilapp. Hører kun på lyddopptak på eget kontor uten andre tilstede.
	Analys	Transkribering	Informant kjenner seg ikke igjen i datamaterialet og analyse. Andre får tilgang til intervju materialet.	Tilgjengelighet	student har tilgang til nettskjema	1	1	2	Lydfil lagres i nettskjema. Ikke på egen PC.
3				Konfidensialitet		1	1	2	Transkripsjonen gjøres ordrett. Transkriberte filer oppbevares ikke på privat PC, men lagres i "Sharepoint" i Canvas.
				Integritet		1	2	3	Legge mobil med app nærmere informant, så det er lett for student å høre hva som blir sagt i ettertid.
				Konfidensialitet	Mulighet for å sende kryptert mail.	1	2	3	Bruke studentmail eller kryptert mail. Slett mail så raskt som mulig dersom den ikke sendes kryptert.
4	Datadeling	Internt OsloMet	Transkribert intervju kan bli tilgjengelig for andre.	Integritet	Mulighet til å sende mail kryptert	1	2	3	Bruke studentmail eller kryptert mail. Slett mail så raskt som mulig dersom den ikke sendes kryptert.
	Avtlutning	Anonymisering	Informantene kan gjenkjennes	Konfidensialitet				0	Informere informantene før opptak om å ikke oppgi person- eller helseopplysninger. Navn på skoler er anonymisert i oppgaven.
5				Integritet		1	2	3	Veileder og student leser gjennom oppgave og sjekker at det ikke fremkommer informasjon som gjør at informantene kan identifiseres.
				Tilgjengelighet		1	2	3	Kun veileder og student har tilgang til datamaterialet før det publiseres.
				Tilgjengelighet		1	2	3	Data slettes ved prosjektslutt.