

Mari Edland

Elevers opplevelse av stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget

En kvalitativ studie om hvordan Vg3-elever opplever og erfarer stress i skolehverdagen generelt, og kroppsøvningsfaget spesielt.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Forskning viser en økning i elevers psykiske helseplager, hvor typiske symptomer på stress regnes som en av årsakene til økningen (Bakken, 2019). Formålet med denne studien har vært å undersøke *hvordan elever i videregående skole opplever og erfarer stress i skolehverdagen og kroppsøvingfaget*.

Studien har benyttet seg av en kvalitativ metodisk tilnærming for å besvare oppgavens problemstilling. I den forbindelse har det blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med seks Vg3-elever på studiespesialiserende utdanningsprogram. Datamaterialet ble videre analysert gjennom et bredt teoretisk rammeverk for å tematisere elevenes synspunkter. Selvvurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979) og forventningstradisjonen (Bandura, 1997) har blitt valgt ettersom begge er opptatte av individets selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og på den måten utfyller hverandre. Videre har det teoretiske perspektivet i Lazarus og Folkmans stressteori (1984) blitt anvendt for å forstå ulike aspekter ved elevenes opplevelser og erfaringer tilknyttet stress.

Studiens funn indikerer at elevene periodevis opplever å være svært negativt stresset i skolehverdagen. Elevene peker på et akademisk prestasjonspress som det mest stressende i skolehverdagen, på bakgrunn av høye vurderingskriterier fra lærere og elevenes egne høye forventinger om å prestere. Samtidig mente noen av elevene at prestasjonsstresset kunne virke positivt stressende. Studiens resultater indikerer videre at elevene stort sett trives og opplever lite stress i kroppsøvingfaget. Basert på erfaringer hevder elevene at følelsen av å ikke mestre aktiviteter til tider kan virke stressende i faget, samt synliggjøringen av kroppen. Det finnes individuelle måter å håndtere stressende opplevelser på, men samtlige av elevene trakk frem sosial støtte og passiv problemløsning ved å koble ut som sentralt i deres håndtering av stress. På bakgrunn av studiens funn fremstår tilretteleggelse av gode mestringserfaringer som sentralt i arbeidet for å minske stress i skolehverdagen. Videre argumenteres det for arbeid med elevers positive psykiske helse, for å senke elevers opplevelse av negativt stress. I den forbindelse anses kroppsøvingfagets egenart som sentralt, i tillegg til å gi elevene støtte og kunnskap til å mestre eget liv.

Nøkkelord: stress, kroppsøving, selvoppfatning, mestring, videregående skole

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1 Tema og bakgrunn for studien	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Begrepsavklaring	10
1.4 Oppgavens oppbygning	11
2. Kontekst og tidligere forskning.....	12
2.1 Ungdata-undersøkelsen 2019	12
2.2 Den prestasjonsfremmende og helsefremmende skolen.....	13
2.3 Kroppsøvfaget	15
2.4 Positiv psykisk helse.....	16
2.5 Tidligere forskning.....	16
2.5.1 Litteratursøk.....	16
2.5.2 Forskning på stress i skolen.....	17
2.5.3 Forskning på stress i kroppsøving	18
3. Teoretisk rammeverk	20
3.1 Selvoppfatning.....	20
3.1.1 Selvoppfatning som begrep	20
3.1.2 Generell og spesifikk selvoppfatning	21
3.1.3 Reell og ideell selvoppfatning	22
3.1.4 Forskningstradisjoner	22
3.2 Selvvurderingstradisjonen	23
3.3 Forventningstradisjonen	25
3.4 Operasjonalisering av stress	26
3.4.1 Negativt stress.....	27
3.4.2 Positivt stress	28
3.5 Lazarus og Folkmans stressteori	28
3.5.1 Sårbarhet.....	29
3.5.2 Mestring.....	30
3.5.3 Hvordan redusere stress?	32

4.	Metode	34
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring	34
4.1.1	Forskerens rolle og forforståelse	35
4.2	Metodiske valg.....	36
4.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	37
4.3	Prosedyre for datainnsamling.....	38
4.3.1	Utvalg	38
4.3.2	Rekruttering	39
4.3.3	Utarbeiding av intervjuguide	40
4.3.4	Erfaringer fra prøveintervju	41
4.3.5	Gjennomføring av intervjuene	42
4.3.6	Transkribering.....	44
4.4	Analyse.....	44
4.5	Forskningens troverdighet – reliabilitet, validitet og overførbarhet	46
4.5.1	Reliabilitet.....	46
4.5.2	Validitet	48
4.5.3	Overførbarhet.....	49
4.6	Etiske betraktninger	50
5.	Resultat og diskusjon	53
5.1	Presentasjon av elevene	53
5.2	Elevenes opplevelse av skolehverdagen og kroppøvningsfaget.....	54
5.2.1	Skolehverdagen: Trivsel, det sosiale miljøet og læringsmiljøet.....	55
5.2.2	Kroppøving: Et gøy avbrekksfag	58
5.3	Elevenes oppfatning av stress	62
5.3.1	Stress som noe psykisk, unødvendig og ukomfortabelt.....	62
5.3.2	Stress som noe nødvendig og prestasjonsfremmende	64
5.3.3	Hvorfor tror elevene at stress oppstår?	65
5.4	Stressende i skolehverdagen.....	68
5.4.1	Stressede skoleelever	68
5.4.2	Karakterpress og ikke klare å prestere.....	69
5.4.3	Prestasjonsfremmende stress	72
5.4.4	Store arbeidsmengder	74
5.5	Stressende i kroppøvningsfaget.....	75
5.5.1	Avslappede kroppøvnings elever	75
5.5.2	Å mestre og ikke å mestre	76
5.5.3	Den synlige kroppen	78
5.6	En sammenfatning: Hvordan kan skolen bidra til mindre stress, og bedre psykisk helse?	80
5.6.1	Det moderne stresset: En tidstrend?	80
5.6.2	Håndtering av stress.....	82
5.6.3	Kroppøvningsfagets relevans for stress og positiv psykisk helse	85
5.6.4	En mindre stressende skolehverdag?	90

6. Oppsummering	95
6.1 Studiens funn.....	95
6.2 Studiens begrensninger	96
6.3 Veien videre	97
Referanser	98
Vedlegg	107

Forord

Det er med blandede følelser jeg skriver mine siste ord i denne oppgaven. Fem år på Norges idrettshøgskole har gått så altfor fort, og dessverre ble NIH-hverdagen brått avsluttet på grunn av covid-19 situasjonen. Likevel er jeg svært takknemlig for all kunnskap, gode vennskap og innholdsrike minner jeg sitter igjen med. Det siste året som masterstudent har vært svært lærerikt og spennende. Selv om det til tider har vært krevende og stressende perioder, ironisk nok, har jeg fått fordype meg i et tema jeg interesserer meg for. Kunnskapen jeg sitter igjen med anser jeg som verdifull både for meg selv personlig, men også i møte med arbeidslivet som lærer i kroppsøving og idrettsfag.

Det er flere personer som fortjener en takk. Først vil jeg takke elevene som stilte opp i denne studien. Takk for at dere delte ærlige opplevelser og erfaringer fra deres liv – uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Videre må jeg også rette en stor takk til min veileder, Per Midthaugen. Takk for all oppmuntring, faglig påfyll og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært betryggende og motiverende å ha deg i ryggen. I tillegg må jeg takke mine medstudenter. Året hadde ikke blitt det samme uten dere, og våre faste lunsjpauser og vaffel-tirsdager. Å dele masterhverdagen med dere har gjort året mye gøyere enn jeg kunne forestilt meg. Avslutningsvis må jeg rette en stor takk til Erika for korrekturlesing, og min kjære kommende ektemann Joakim for uvurderlig støtte.

Oslo, mai 2020

Mari Edland

1. Innledning

Dette er en masteroppgave skrevet ved Norges idrettshøgskole, med tilhørighet til institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Studien tar for seg hvordan elever opplever og erfarer stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Innledningen vil klargjøre studiens tema og bakgrunn, presentere problemområde og problemstilling med en begrepsavklaring, samt gi en oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Denne studien ønsker å rette blikket mot elever i den videregående skolen, særlig mot deres skolehverdag og psykiske helse. Elever tilbringer store deler av sin våkne tid nettopp på skolen, noe som gjør at deres skoleliv også berører livet i sin helhet (Uthus, 2017a). De siste 30 årene har vi sett en økning i barn og unges psykiske lidelser og helseplager (Nes & Clench-Aas; 2011; Reneflot, Aarø, Aase, Reichborn-Kjennerud, Tambs, Øverland, 2018; Bakken, 2019). Ifølge resultater av kartleggingsundersøkelser viser symptomer på stress å være de mest utbredte årsakene til økningen av psykiske helseplager blant elever (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017; Bakken, 2018; Bakken, 2019). Basert på disse resultatene vil tema for denne studien omhandle hvordan elever opplever og erfarer stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget.

Bakgrunnen for å undersøke dette temaet er flere. Selv har jeg god kjennskap til stress og hva som stresser meg, noe som har bidratt til interessen for å undersøke nærmere hva dagens elever stresses av. Interessen har sitt utspring i en motivasjon om å lære mer om temaet og hvordan elever forstår temaet stress og psykisk helse. Dette kan gi meg, men også andre lærere, innsikt i hvordan elever tolker, opplever og forstår temaet i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Å undersøke stress i en kroppsøvningskontekst baseres på min utdanning som kroppsøvningslærer, og muligheten til å styrke min egen profesjon. I tillegg baseres valget på manglende forskning på tematikken i faget (Tudor, Sakar & Spray, 2019). Muligheten for å kunne bidra med ny forskning i kroppsøving på et tema som betraktes som et vanlig hverdagslig fenomen (Wormnes & Manger, 2005), anses som sentral i valg av tema.

Videre bygger valget av tema på en politisk begrunnelse. Barn og unge er samfunnets fremtid, men når barn og unges psykiske helse er stagnerende truer dette samfunnets

humankapital; befolkningens kunnskaper og ferdigheter som trengs for at samfunnet skal gå rundt (Imsen, 2009). Frafall i skolen har lenge vært et problem, hvor psykiske lidelser anses som en viktig årsak til frafallet (Markussen & Seland, 2012). Negativt stress over lang tid kan bidra til å utvikle livsstilssykdommer og psykiske lidelser, som angst og depresjon (Nielsen & Raaheim, 1997). På bakgrunn av denne økningen har politikerne sett det nødvendig å bringe psykisk helse mer inn i elevers skolehverdag gjennom fagfornyelsen. Læreplanene som tas i bruk fra høsten 2020 vil inneholde det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», noe som gjør studiens tematikk relevant å undersøke nærmere.

Valget av temaet stress bygger også på en faglig begrunnelse. Gjennom å få kunnskap om hvordan elever selv forstår og opplever stress i skolehverdagen, vil det kunne bidra til at lærere kan få kunnskap og innsikt i elevers tanker. Dette kan igjen bidra til å forbedre læreres undervisning og relasjon til elevene. Forskning viser at flere lærere opplever manglende kunnskaper og ferdigheter i støtte av barn og ungdommers psykiske helse (Askill-Williams & Cefai; 2014; Ekornes, 2015). I Stortingsmelding nr. 11 står det beskrevet sju kompetanseområder som er viktige i utøvelsen av lærerrollen og virkeliggjøringen av læreplanverket. Et av disse kompetanseområdene er den pedagogiske og fagdidaktiske kompetansen. I kompetanseområdet står det beskrevet at læreren skal ha kunnskaper om hvordan elever lærer, samt kunne skape et læringsmiljø hvor elevene opplever mestringstro og læringslyst (St.meld. nr 11 (2008-2009)). Skolen har en unik rolle til å fremme elevers læring og utvikling, samtidig en unik rolle og mulighet til å fremme elevers psykiske helse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Forhåpentligvis kan min undersøkelse bidra til ny kunnskap og bevisstgjøring på feltet, slik at lærere kan planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en måte som fremmer elevenes læring og psykiske helse i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget.

1.2 Problemstilling

Basert på tema og bakgrunn ønsker denne studien å belyse hvordan videregående elever opplever og erfarer det å være elev i dagens samfunn, med fokus på stress og psykisk helse. Det finnes lite forskning som studerer stress i en kroppsøvningskontekst. Formålet til denne studien vil dermed være å undersøke stress i kroppsøvningsfaget, i tillegg til å

kombinere det med skolehverdagen. På bakgrunn av tema og tidligere forskning har jeg utformet en overordnet problemstilling som studiens hovedspørsmål:

- ***“Hvordan opplever og erfarer videregående elever stress i skolehverdagen og kroppsøvingsfaget?”***

I tilknytning til denne vide og fleksible problemstillingen har jeg videre utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *«Hvordan definerer og forstår elevene begrepet stress?»*
- *«Hva opplever og erfarer videregående elever som stressende i skolehverdagen og kroppsøvingsfaget?»*
- *«Hvordan håndterer elevene stress, og hvilken forståelse og relevans mener elevene undervisningen i kroppsøving kan ha for å utvikle positiv psykisk helse?»*

Forskningsspørsmålene er utarbeidet med siktemål på å kunne se helheten av elevenes opplevelser og erfaringer, samt avgrense og tydeliggjøre hovedproblemstillingen. Spørsmålene har også blitt utarbeidet for å danne utgangspunkt for temaer i studiens intervjuguide og diskusjon. I tilknytning til problemstilling og forskningsspørsmålene vil det bli relevant å skaffe seg bakgrunnsinformasjon om elevenes generelle oppfatning av skolehverdagen og kroppsøvingsfaget. Hvordan elevene definerer og forstår begrepet stress vil også kunne virke som bakgrunnsinformasjon for videre tolkning av studiens hovedproblemstilling. Spørsmål knyttet til hva elevene stresses av vil være relevant å undersøke ettersom det etterlyses mer forskning på konkrete faktorer. I tillegg vil studiens formål være å undersøke elevens tanker knyttet til håndtering av stress, samt hvilken forståelse og relevans elevene mener kroppsøving kan ha i skolens arbeid med psykisk helse. Studiens problemstilling inneholder flere begreper som trenger en avklaring.

1.3 Begrepsavklaring

Stress vurderes som problemstillingens mest sentrale begrep, og anses som en basisreaksjon i livet som alle mennesker opplever i større eller mindre grad (Wormnes & Manger, 2005). Uansett hvor rike, begavede, attraktive, lykkelige eller

innflytelsesrike vi er, så kan vi ikke rømme unna stress – enten det er positivt stress eller negativt stress (Wormnes & Manger, 2005). Positivt stress kjennetegnes ved at det oppleves relativt kontrollerende og kort (Kroese, 1999), mens negativt stress kjennetegnes av å være uvanlige store og ubehagelige påkjenninger (Selye, 1974). Begrepet og fenomenet stress vil i denne studien få en åpen inngang, ved at det inngår både positive og negative sider ved stress. Begrepet vil bli videre utdypet i kapittel 3.4. Videre er *opplevelse* og *erfaring* to sentrale begreper i studiens problemstilling. Begrepene brukes ofte om hverandre og på ulike måter, noe som kan gjøre det vanskelig å skille dem (Gurholt, 2010). *Opplevelse* blir forklart som individets subjektive visshet eller kunnskap om seg selv og virkeligheten (Bø & Helle, 2013). I denne studien kommer elevenes opplevelse til uttrykk gjennom deres tanker og følelser knyttet til stress og det å være elev i dagens samfunn. Videre blir *erfaring* forklart av Dewey (1996) som en forandring som skjer i individet gjennom handling og refleksjon. I denne studien fremkommer elevenes erfaringer gjennom hvordan de forteller og reflekterer rundt ulike hendelser knyttet til stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. I forening bidrar opplevelse og erfaring til å skape større innsikt i elevenes egne forståelser av stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Med begrepet *skolehverdag* menes alle aspekter som omhandler elevenes skoleliv (Uthus, 2017a). Videre henvises *kroppsøving* til det obligatoriske fellesfaget og fagets læreplan som strekker seg gjennom hele grunnopplæringen.

1.4 Oppgavens oppbygning

I påfølgende kapittel vil oppgavens kontekst knyttet til skolehverdagen og kroppsøvningsfaget presenteres, i tillegg til tidligere forskning på temaet. Videre vil det teoretiske rammeverket for denne studien bli redegjort for i kapittel tre, før studiens metodiske tilnærming og fremgangsmåte vil bli fremstilt og diskutert i kapittel fire. I kapittel fem vil studiens funn bli presentert og diskutert opp mot det teoretiske rammeverket og annen relevant litteratur. Avslutningsvis vil kapittel seks gi en oppsummering av studiens funn, i tillegg til en kort drøfting knyttet til oppgavens begrensninger og tematisering av veien videre.

2. Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil studiens kontekst, samt tidligere forskning på temaet bli redegjort for. Her vil noen av resultatene fra Ungdata-undersøkelsen presenteres for å belyse samfunnsutviklingen av elevers psykiske helse. Videre vil skolens samfunnsoppdrag redegjøres, samt presentasjon av kroppsøvfaget. I tillegg vil begrepet positiv psykisk helse bli operasjonalisert, for å vise hvordan begrepet er benyttet videre i denne oppgaven. Avslutningsvis i dette kapitlet vil tidligere forskning på stress i skolen og stress i kroppsøvfaget presenteres.

2.1 Ungdata-undersøkelsen 2019

Ungdata-undersøkelsen er en nasjonal ungdomsundersøkelse som har blitt gjennomført årlig siden 2010 i regi av velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet. Hensikten med rapporten er å gi en oversikt over hvordan ungdommene har det på skolen og i livet generelt, samt gi en oversikt over hva de driver med på fritiden (Bakken, 2019).

Funnene til Ungdata-undersøkelsen 2019 viser at de aller fleste ungdommene trives på skolen, men at denne andelen har blitt noe lavere for hvert år siden 2012. Selv om de fleste trives på skolen, viser rapporten at det er en økning i elever som gruer seg til skolen, samt en økning blant elever som kjeder seg på skolen. Videre i rapporten kommer det frem at de fleste elevene er fornøyd med egen helse, men at det er en økning av elever som sliter med ulike helseplager i hverdagen. Andelen selvrapporterte psykiske helseplager blant ungdommer er høy (33% jenter Vg3), og det viser seg at jenter er mer utsatt for plagene, enn gutter (Bakken, 2019). Dette viser også rapporten «Helse og trivsel blant barn og unge» gjennomført av HEMIL senteret ved universitetet i Bergen (Samdal et al., 2016), samt rapporten «Ung-HUNT» som er gjennomført ved HUNT forskningssenter på NTNU (Rangul & Kvaløy, 2020). Mest utbredt blant de rapporterte psykiske helseplagene er typiske symptomer på stress, som å være mye bekymret for ting, eller føle at alt er et slit. En god del elever rapporterer også et press og stress, særlig som følge av skolearbeid på 10. trinn og på Vg3. Elevene som rapporterer dette presset gir uttrykk for å føle et press for å gjøre det bra på skolen (Bakken, 2019).

2.2 Den prestasjonsfremmende og helsefremmende skolen

Skolen har et viktig, grunnleggende og omfattende samfunnsmandat i oppdraget med å danne og utdanne barn og unge til demokratiske medborgere (Imsen, 2009).

Samfunnsmandatet kommer til uttrykk gjennom lover, læreplaner og forskrifter som fungerer som skolens styringsdokumenter. I Stortingsmelding nr. 21 (Meld.St. 21 (2016-2017)) oppsummeres sentrale elementer i formålsparagrafen og læreplanverket i tre vide sektormål:

- *«Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø*
- *Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha en god faglig kompetanse.*
- *Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring» (s. 16).*

Disse tre målene sammenfatter skolens samfunnsmandat og henger tett sammen med hverandre (Meld.St. 21 (2016-2017)). Særlig har oppmerksomheten rundt det helsefremmende aspektet i skolen økt, ettersom forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes psykiske helse, læring, livsutfoldelse og utvikling (Bru et al., 2016). I opplæringsloven § 9 står det nedfelt at skolen skal sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring (1998). Også i kunnskapsløftets generelle del, basert på opplæringslovens formålsparagraf, står det beskrevet at målet for opplæringen er å ruste elevene til å møte livets oppgaver og utfordringer, samt: «... gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Med disse skildringene, både i opplæringsloven og nåværende læreplanen, anses elevenes psykiske helse i skolen som viktig. Barn og unge tilbringer store deler av sin våkne tid på skolen, noe som gjør at skolen har en unik mulighet til å fremme psykisk helse og til å kunne gi viktig hjelp til de elevene som sliter med psykiske vansker og plager (Bru et al., 2016). God psykisk helse er avgjørende for elevens trivsel og læring (Uthus, 2017a). Dette økte helsefokuset kan vi også se i de nye læreplanene som innføres og trer i kraft som nye styringsdokumenter fra høsten 2020. For eksempel vil kunnskapsløftets generelle del erstattes med overordnet del, hvor vi vil finne de tre tverrfaglig temaene kalt «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Folkehelse og livsmestring gjenspeiler et helsefokus. Temaet skal implementeres i alle relevante fag og «... skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg»

(Utdanningsdirektoratet, u.å.a, s. 12). Ved disse endringene viser staten viktigheten av å ta elevers psykiske helse mer på alvor.

Selv om styringsdokumentene fokuserer på elevenes psykiske helse, er det ikke vanskelig å legge merke til at staten satser på «kunnskapsskolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Den faglige læring er en sentral del av samfunnsmandatet til skolen. I læreplanene finner vi kompetansemål som beskriver den kompetansen eleven skal tilegne seg i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Samtiden vi lever i er prestasjonsrettet, kompleks og internasjonalsert. Samfunnet styres i stor grad av kapital, og den kapitalistiske praksis har ført til et økt krav om at mennesker skal prestere (Imsen, 2009). Dette gjelder også i skolen. Skolen er som er et speilbilde av samfunnet, hvor også fokuset på skoleprestasjoner får stor plass. Selv om prestasjonspresset varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse, viser undersøkelser at dette er urovekkende stort, i tillegg at det kan ha konsekvenser for elevers psykiske helse (Uthus, 2017a). Ifølge Sælebakke (2018) rapporterer elever som opplever et sterkt prestasjonspress i skolen også om en lavere selvfølelse. Det økende prestasjonspresset i skolen skyldes ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017) skolens målstruktur. Skolens målstruktur betegnes som skolens verdigrunnlag, og er de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig. Vi kan skille mellom læringsorientert målstruktur som fokuserer på kunnskap og læring, og en prestasjonsorientert målstruktur som vektlegger resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Skolens oppgave kan på denne måten betraktes som paradoksal. På en side skal skolen bidra til å bedre elevenes trivsel og psykiske helse, samtidig som den også skal tjene det kapitalistiske systemet (Imsen, 2009). Et kapitalistisk system som er preget av et prestasjonspress som ser ut til å påvirke elevenes psykiske helse i negativ retning (Uthus, 2017a). Ifølge Uthus (2017a) vil et økende fokus på psykisk helse i skolen være viktig for å skape prestasjoner. «Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. Og å mestre livet gir god psykisk helse» (Uthus, 2017a, s. 17). Den helsefremmende og prestasjonsfremmende skolen kan dermed betraktes som to sider av samme sak.

2.3 Kroppsøving

Kroppsøving på studieforbereidende utdanningsprogram utgjør et timetall på 56 timer i løpet av skoleåret, noe som tilsvarer to skoletimer i uka (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålet med kroppsøving er å være «... eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 2). Faget skal medvirke til at elevene opplever mestring, glede og inspirasjon til å være i aktivitet sammen med andre. Videre skal kroppsøving også bidra til at elevene utvikler en positiv selvoppfatning av kroppen, samt fremme fair play og respekt gjennom det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet. Elever skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter som kommer til uttrykk gjennom kompetansemål i hovedområdene «idrettsaktivitet», «friluftsliv» og «trening og livsstil». Fra høsten 2020 vil den nye læreplanen i kroppsøving tas i bruk. Den nye læreplanen vil inneholde nye kjerneelementer som vektlegger at elevene skal oppleve større variasjon i utvalget av bevegelsesaktivitet. I tillegg skal elevene i større grad utforske egen identitet og selvbygge, samt forstå sammenhengen mellom kropp, bevegelse, helse og trening (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Hvordan faget og den nye læreplanen har blitt formet, styres i stor grad av fagets legitimitet. Ifølge Arnold (1988) og hans tredimensjonale teoretiske forståelse, finnes det iboende og instrumentelle begrunnelser for faget. Iboende begrunnelser for faget vil si fagets egenverdi og den indre gleden bevegelse gir, mens instrumentelle begrunnelser er utenforliggende goder som faget tjener (Arnold, 1988). Ifølge Arnold (1988) kan læring skje i bevegelse (i-dimensjonen), om bevegelse (om-dimensjonen) og gjennom bevegelse (gjennom-dimensjonen). Dimensjonene er gjensidig relaterte til hverandre (Ommundsen, 2013), noe som gjør at vi finner innslag av alle dimensjonene i læreplanen. I fagfornyelsen av kroppsøving finner vi flere praktiske verb i kjerneelementet «kroppslig læring», noe som tyder på at faget i større grad skal vektlegge læring i bevegelse og fagets egenverdi. Videre skal det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i kroppsøving «... fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Formuleringen til det tverrfaglige temaet, om å gi elevene verktøy, gir uttrykk for at læring i faget også skal skje gjennom-dimensjonen og om-dimensjonen.

2.4 Positiv psykisk helse

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som «... a state of well-being in which an individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community» (WHO, 2014). I denne definisjonen er altså god psykisk helse en positiv tilstand, og handler om mer enn fravær av psykiske lidelser. Videre har Marie Jahoda (1980) argumentert for at positiv psykisk helse består av mer enn enkle definisjoner som fravær av mental sykdom, «normalitet» og emosjonelt velbefinnende. Ifølge Jahoda (1980) kjennetegnes en positiv psykisk helse av seks hovedgrupper. For det første består positiv psykisk helse av en positiv selvoppfatning, hvor individet evner å akseptere seg selv som god nok, i tillegg til å kunne se sine svakheter. Videre kjennetegnes positiv psykisk helse av en integrert personlighet, som klarer å holde de psykiske kreftene og prosessene i balanse (Mæland, 2009). Eksempelvis mener Jahoda (sitert av Mæland, 2009) at individet må ha evne «... til å motstå stress, gjennom å kunne mestre angst og bruke adaptive prosesser» (s. 73). I tillegg nevnes også hovedgruppene: evnen til selvrealisering, evne til autonomi og ta selvstendige valg, evne til realistisk oppfatning av virkeligheten, samt evne til å mestre sine omgivelser (Mæland, 2009). Denne kategoriseringen gir et innblikk i kompleksiteten av positiv psykisk helse som en helhet, og viser at det er flere faktorer som spiller inn. I både WHOs definisjon, og Jahodas videre utgreiing av positiv psykisk helse, blir evnen til å mestre stress nevnt. Dette indikerer at elevens opplevelse og håndtering av stress betraktes som en sentral faktor i elevens positive psykiske helse.

2.5 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil fremgangsmåten for litteratursøket presenteres, i tillegg til tidligere forskning på fagfeltet stress i skolehverdagen, og stress i en kroppsøvingstekst.

2.5.1 Litteratursøk

I det gjennomførte litteratursøket ble det brukt en systematisk metode, i tillegg til kjedesøking (Rienecker & Jørgensen, 2013). Databasene Oria, Web of Science, SPORTdiscus og ERIC, ble benyttet i søket ettersom disse retter seg mot mitt fagfelt. I tillegg ble også Google Scholar brukt. Jeg benyttet meg av disse norske og engelske søkeordene enten enkeltvis eller i sammenheng i litteratursøket: «stress», «stress i skolen» «skolerelatert stress», «kroppsøving», «elev(er)», «erfaring/opplevelse»,

«psykologiske stressfaktorer», «psykisk helse», «mental helse», «selvoppfatning», «stress/distress», «stress in school», «school-related stress», «physical education/PE», «student(s)/adolescent(s)», «experience», «psychological distress stressors» og «mental health». Inklusjonskriteriene for litteratursøkingen var at artiklene skulle være på engelsk, norsk, dansk eller svensk, de skulle ikke være eldre enn 10 år, i tillegg til å være fagfellevurdert.

2.5.2 Forskning på stress i skolen

Forskning på stress og psykisk helse kan se ut til å ha hatt en økning det siste tiåret både i Norge og internasjonalt, og vi finner endel forskning på stress som fenomen i skolesammenheng (Uthus, 2017a). Tidligere forskning peker på skolen som en kilde til både stress og helseplager (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017; Eriksen et al., 2017). Lillejord et al. (2017) undersøker gjennom en kunnskapsoversikt hva som kan forårsake stress i skolen. Gjennom litteraturgjennomgangen av de 33 inkluderte studiene kommer det frem at flere faktorer kan forårsake stress, men at dårlige relasjoner, samt skolepress og forventninger ses som mulige sentrale utløsere av stress hos elever (Lillejord et al., 2017). Videre utforsker Eriksen et al. (2017) stress og press blant ungdom, og sammenhengen mellom helseplager og skolepress. Hovedfunn i studien viser at skolesituasjonen relateres som den viktigste årsaken til deres opplevelse av stress. Resultatene identifiserer og deler skolepresset i to former: det daglige skolepresset og det fremtidsrettede skolepresset om videre utdanning (Eriksen et al., 2017). Både Lillejord et al. (2017) og Eriksen et al. (2017) tydeliggjør at selv om forskning peker på noen tydelige mønstre og sammenhenger mellom skolerelatert stress og psykiske helseplager, er det behov for mer forskning om årsaker til dette.

I tillegg kaster Eriksen et al. (2017) lys over elevers mestringsstrategier knyttet til stress, noe også Wilhsson, Svedber, Högdin og Nygren (2017) gjør. Deres funn er noe like, men også forskjellige. Wilhsson et al. (2017) viser til funn som identifiserer tre måter elevene mestrer skolerelatert stress: ved å prioritere nåtid eller fremtid, finne sin egen atmosfære til å slappe av, eller bruke tid med venner og familie. Ifølge Eriksen et al. (2017) bruker ikke ungdommer strategier for å endre kilden til stresset, men strategier som omhandler deres egen opplevelse av stress. Dette gjøres eksempelvis ved bruk av emosjonelle strategier gjennom å søke støtte og forståelse fra andre, eller ta en pause ved å trekke seg tilbake (Eriksen et al., 2017). Gjennom litteratursøket kom det frem

mye forskning som inneholdt undersøkelser om opplevd stress hos studenter på college og universiteter, samt stress hos lærere. Det kom frem mindre forskning om elevenes perspektiver og erfaringer.

I tillegg til litteratursøket fant jeg også noen masterprosjekter som omhandler stress i en skolesammenheng. Masteroppgavene som dukket opp under litteratursøkingen har undersøkt årsakene til elevers opplevde stress (Karlsen, 2017; Magnussen, 2014; Ellefsen & Johansen, 2018; Liahagen, 2011). Tre av masteroppgavene er gjennomført kvalitativt, mens én er gjennomført kvantitativt. Alle oppgavene har vært gjennomført med elever i videregående skole. Samtlige av studiene identifiserte akademisk press som årsak til elevenes opplevelse av stress (Karlsen, 2017; Magnussen, 2014; Ellefsen & Johansen, 2018; Liahagen, 2011). Både Magnusson (2014) og Liahagen (2011) pekte på store arbeidsmengder som en årsak til stress blant elevene. Videre ble det funnet en masteroppgave i spesialpedagogikk som omhandlet betydningen av emosjonell støtte og tilhørighet for elevers selvoppfatning og opplevelse av stress (Pedersen & Carlsen, 2015). Resultatene viser at elevenes fysiske- og akademiske selvoppfatning predikerer krav, press og stress, og at stress særlig knyttes til skolearbeid (Pedersen & Carlsen, 2015). Ingen av oppgavene har noen spørsmål eller funn som viser om elevene også opplevde positivt stress ved skolehverdagen. På bakgrunn av tidligere forskning vil jeg derfor plassere prosjektet mer i en kroppsøvingkontekst, i tillegg til å undersøke stress på en nyansert måte (jf. kap. 1.3).

2.5.3 Forskning på stress i kroppsøving

Som nevnt tidligere er det lite forskning som undersøker stress i en kroppsøvingkontekst. På bakgrunn av litteratursøket kom det frem et treff på en studie som undersøkte vanlige stressfaktorer i kroppsøvingsfaget (Tudor et al., 2019). Studien er fra England og undersøkte 54 elevers (11 til 16 år) opplevelse av hvilke spesifikke stimuli som potensielt kunne virke negativt stressende i faget. Resultatene identifiserte at elevene kunne oppleve ulike stressorer i flere miljøer i faget: 1) det sosiale miljøet, 2) det organisatoriske miljøet og 3) det prestasjonsfokuserte miljøet. Innenfor det sosiale miljøet kunne det å samarbeide med elever man ikke kjente så godt, negative kommentarer, samt en streng lærer oppleves som stressende. Under det organisatoriske miljøet mente elevene skift av tøy i garderoben, kjønnsforskjeller og lærerens mangel på variasjon av øvelser kunne virke stressende. Videre ble innlæring av vanskelige

ferdigheter uten suksess, og eksponering av kroppen identifisert som spesifikke stressorer i fagets prestasjonsfokuserede miljø (Tudor et al., 2019). Også Tudor et al. (2019) peker på manglende forskning innenfor tematikken.

I en annen relevant studie undersøkte forskerne mestring av stress i kroppsøvningsfaget, ved å implementere stressmestringstrening i undervisningen (Lang, Feldmeth, Brand, Holsboer-Traschsler, Pühse & Gerber, 2016). Gjennom prosjektet gjennomførte åtte videregående klasser et mestringstreningprogram for å se effektene på deres opplevde mestring og stress. Målingene ble gjort før og etter intervensjonen, og med en oppfølging på seks måneder. Resultatene viste at intervensjonsgruppen, de som hadde gjennomført mestringstreningen, opplevde bedre mestringsferdigheter etter at studien var over. Videre viste også resultatene at klassene som hadde gjennomført intervensjonen opplevde mindre stress fra studien var slutt, til seks måneders kontrollen (Lang et al., 2016).

Gjennom søket ble det også funnet to masteroppgaver som undersøkte hvilken betydning selvoppfatning kunne ha for elevers deltakelse og trivsel i kroppsøving på videregående skole (Johnson, 2014; Jevnheim, 2015). I studien gjennomført av Johnson (2014) ble åtte jenter på videregående skole intervjuet individuelt om hvordan de opplevde kroppsøvningsfaget. Studiens funn viser at dårlig selvoppfatning og selvtillit påvirker jentenes deltakelse i faget på en negativ måte. Også studien til Jevnheim (2015) peker på lav selvoppfatning, samt lave mestringsforventninger, som årsaker til elevers manglende deltakelse i kroppsøving. Elevene ga uttrykk for en redsel om å skille seg ut i faget, som årsak til å forholde seg passive eller unngå deltakelse i faget. Studiens funn indikerte også at elevers lave selvoppfatning hadde innvirkning på deres trivsel i faget (Jevnheim, 2015).

3. Teoretisk rammeverk

Innholdet i dette kapitlet danner det teoretiske grunnlaget for senere diskusjon av studiens resultater. Kapitlet består av redegjørelse og begrunnelse for relevant litteratur rundt stress. Teorien vil brukes til å tematisere elevenes synspunkter og erfarte opplevelser av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av oppgavens formål om å få fatt i elevers tanker og opplevelser om seg selv, har jeg valgt å bruke teorier under selvoppfatningsbegrepet. Dette er gjort med siktemål på å gjøre oppgaven mer didaktisk og praksisnær. Ved å bruke flere teorier innenfor selvoppfatning vil det være mulig å studere elevenes svar i en mer helhetlig sammenheng, ettersom formålet er å undersøke flere aspekter ved stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Innenfor selvoppfatningsbegrepet har teoriene selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen blitt valgt, i tillegg til Lazarus og Folkmans (1984) teori om stress. Selvvurderingstradisjonen har sitt tyngdepunkt på individets generelle vurdering av seg selv (Rosenberg, 1979), mens forventningstradisjonen konsentrerer seg om det kognitive og hva individet forventer å mestre (Bandura, 1986). Alle de tre teoriene retter seg mot mye av det samme og kan betraktes som beslektede teorier. Teoriene benyttes på bakgrunn av deres egenart og ulik forståelse, for å få frem kompleksiteten og flere perspektiver av elevenes selvoppfatning og opplevelse av stress. Til å begynne med vil jeg redegjøre for selvoppfatning generelt, deretter presentere tradisjonene innenfor selvoppfatningsbegrepet. Avslutningsvis vil teorien knyttet til stress bli redegjort.

3.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning er den oppfatningen som en person har av seg selv, og er en viktig forutsetning for hvordan elever handler, føler og tenker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette begrepet betrakter jeg som et relevant perspektiv å bruke for å kunne bidra til å forklare det elevene tenker og opplever om seg selv, slik at man kan bli bedre til å se mennesket som en helhet (Duesund, 1995).

3.1.1 Selvoppfatning som begrep

Selvoppfatning har lenge vært et vanskelig begrep å definere ettersom det er flere forhold som spiller inn ved en persons selvoppfatning (Haugen, 2000). I dagligtalen kan begrepet selvoppfatning brukes synonymt med ord som selvfølelse og selvtillit, noe som indikerer at begrepet har en vid betydning på folkemunne. Innenfor forskning begrenser

de fleste teoretikerne selvoppfatning til de bevisste oppfatningene en person har av seg selv (Duesund, 1995). Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer selvoppfatning som; «... enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv» (s. 82), og det er denne definisjonen denne studien vil ta utgangspunkt i. Selv om personer synes å være like objektivt sett, vil personene oppfatte seg selv forskjellig, som igjen vil føre til at personene tar ulike valg (Rosenberg, 1979). Flere teoretikere trekker frem tre sentrale forhold ved selvoppfatning;

1. Den viten vi har om oss selv
2. Den vurderingen vi gjør av oss selv
3. Den forventningen vi har til oss selv (Haugen, 2000, s. 302).

Alle disse tre forholdene betraktes som sentrale komponenter for hvordan vi oppfatter oss selv. Viten vi har om oss selv utgjør sannsynligvis den viktigste komponenten, ettersom denne påvirkes av hvilke vurderinger og forventninger vi har til oss selv (Haugen, 2000). Den vurderingen vi gjør og den forventningen vi har til oss selv er to ulike komponenter som påvirker vår selvoppfatning på hver sin måte. Det er disse studien vil fokusere mest på, ettersom de har innflytelse på vår viten om oss selv. Komponentene vil henholdsvis bli utdypet senere i dette kapitlet under selvvurderingstradisjonen (kap. 3.2) og forventningstradisjonen (kap. 3.3). Mennesker har et sterkt behov for å tenke positivt om seg selv, for å kunne ha det bra psykisk (Imsen, 2005). Selvoppfatning dannes på bakgrunn av personens tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene har blitt forstått og tolket. Det betyr at personers selvoppfatning er subjektiv og trenger ikke nødvendigvis å stemme overens med den oppfatningen andre har av vedkommende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det betyr også at en persons selvoppfatning både er struktur og prosess på samme tid, noe som gjør at vi aldri kan forholde oss til det på en nøytral og objektiv måte (Nielsen & Raaheim, 1997). Elevenes selvoppfatning vil på den måte ikke være konstant, ettersom nye situasjoner vil bidra til å utvikle deres tanker, følelser og handlinger.

3.1.2 Generell og spesifikk selvoppfatning

Selvoppfatning er komplekst – man kan både ha en generell selvoppfatning av seg selv, eller en spesifikk selvoppfatning på enkelte områder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For eksempel kan en elev ha høy spesifikk selvoppfatning i norsktimene på bakgrunn av at

han/hun skriver gode tekster, men på samme tid kan eleven ha lav selvoppfatning i kroppsøvingstimen (Imsen, 2005). En mer generell selvoppfatning vil være om eleven opplever seg selv som svak eller flink på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I denne oppgaven vil det bli sentralt å undersøke nærmere elevers spesifikke selvoppfatning i skolesammenheng og kroppsøvingsfaget. Jeg vil komme tilbake til hvilke ulike spesifikke selvoppfatninger mennesket har under selvvurderingstradisjonen (kap. 3.2)

3.1.3 Reell og ideell selvoppfatning

Det finnes ulike perspektiver for hvordan man kan forstå selvoppfatning. For det første kan man forstå selvoppfatning som personens egne, private oppfatning av seg selv. Dette perspektivet er uavhengig av andres vurderinger, og kalles for den *reelle* selvoppfatningen. Det er gjerne denne oppfatningen folk flest har når de tenker på hva selvoppfatning er (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Som en del av den reelle selvoppfatningen har man også en oppfatning av seg selv i sosiale sammenhenger og hvordan man oppfatter seg i interaksjon med andre. Denne selvoppfatning kalles persepsjon av andres vurdering, og dannes på grunnlag av hvordan man forstår at andre oppfatter oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For eksempel kan Lise ha en oppfatning av at andre mener hun er flink i kroppsøving, men kan selv ha en privat oppfatning om at hun ikke er flink i faget. For det andre kan man også ha en ideell selvoppfatning. En ideell selvoppfatning handler om hvordan en person ønsker å være, og vil ofte påvirke den generelle selvoppfatning (Dalen, 2006). Dersom gapet mellom den ideelle – og reelle selvoppfatningen blir for stor kan det føre til negativ selvoppfatning og nevrotiske mønstre som kan frembringe psykiske problemer og lidelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Avstanden mellom den ideelle og den reelle oppfatningen er derfor avgjørende for hvordan mennesker tilpasses sosialt, samt hvordan de trives med seg selv (Nielsen & Raaheim, 1997).

3.1.4 Forskningstradisjoner

Innenfor selvoppfatningsbegrepet finnes det to nært beslektede forskningstradisjoner som sammen betraktes som sentrale for vår viten om oss selv: selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Tradisjonene betraktes som beslektede ettersom begge er opptatt av individets selvoppfatning knyttet til prestasjoner (særlig i skolen). Likevel skiller tradisjonene seg fra hverandre ved å bruke ulikt språk og at de sentres rundt forskjellige aspekter ved selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvvurderingstradisjonen, med teoretikeren Rosenberg (1979) i spissen, konsentrerer seg mest om individets generelle vurdering og verdsetting av seg selv, mens Bandura (1986; 1997) og forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt på det kognitive og hva elevene oppfatter og forventer å mestre. Selv om studiens omfang ikke evner å fange opp absolutt alle sidene ved elevenes selvoppfatning, ønsker jeg likevel å trekke inn både selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Bakgrunnen for valget er for å få frem kompleksiteten og flere perspektiver av elevers selvoppfatning, som består av den viten-, vurderingen- og forventingen man har om seg selv (Haugen, 2000).

3.2 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen konsentrerer seg om selvoppfatningsbegrepets ene sentrale faktor; hvordan mennesker vurderer seg selv. Tradisjonen er opptatt av vurderingene vi gjør av den generelle selvoppfatningen vår, samt affektive forhold som tilknyttes disse vurderingene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å ikke skape forvirring med alle de beslektede begrepene som finnes innenfor selvvurderingstradisjonen, vil også jeg som Skaalvik og Skaalvik (2013) bruke begrepet selvverd om den generelle selvvurderingen. Den generelle selvvurderingen (selvverd) bygger på en samlet totalvurdering av spesifikke ferdigheter og egenskaper innenfor livet – som på skolen, jobb eller i fritiden (Diseth, 2019). Hvis en elev vurderer seg som flink i matematikk på skolen, kan dette bidra positivt til hans/hennes selvverd. Det er også viktig å bemerke seg at de ulike spesifikke selvvurderingene er relativt uavhengig av hverandre og har ulik betydning for personens selvverd – noen områder betyr mer enn andre. Dette er individuelt. En elev kan vurdere seg som dårlig i matematikk uten at det kan virke inn på hans/hennes selvverd, mens for en annen elev kan det ha stor betydning og virke negativt inn på elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) peker også på at det finnes en klar sammenheng mellom psykisk helse og selvverd, og at selvverd «... er en viktig dimensjon ved livskvalitet» (s. 92). Menneskers selvverd er svært betydningsfullt for deres psykiske helse, og et lavt selvverd kan på den måten få store konsekvenser for hvordan man har det med seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som nevnt påvirker alle spesifikke selvoppfatninger en persons generelle selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å illustrere og påpeke at det finnes ulike spesifikke selvoppfatninger, har Shavelson, Hubner og Stanton (1976) foreslått en flerdimensjonal modell hvor den generelle selvoppfatningen er inndelt i et akademisk og et ikke-

akademisk element. Den akademisk selvoppfatning omhandler individets oppfatning og vurdering av eget evnenivå og prestasjonsnivå i skolefag som engelsk, historie, og andre realfag (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den ikke-akademiske selvoppfatningen deles inn i fysisk-, sosial- og emosjonell selvoppfatning (Diseth, 2019). Fysisk selvoppfatning handler om individets oppfatning av eget utseende og/eller fysiske ferdigheter. Videre handler sosial selvoppfatning om hvordan personen oppfatter seg i sosiale kontekster med venner og signifikante andre, mens emosjonell selvoppfatning betraktes som hvordan individets oppfattelse av emosjonelle tilstander er, som eksempelvis glad, tilfredsstilt, sint eller bekymret. Det er viktig å forstå at denne inndelingen ikke fanger opp kompleksiteten av selvverd, men gir en oversikt over selvoppfatningsbegrepets dimensjoner og forholdet mellom selvvurdering på spesifikke områder og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne inndelingen kan bli relevant å bruke i analysen av informantenes svar for å undersøke hvordan de ulike spesifikke selvoppfatningene dukker opp i ulike situasjoner. Eksempelvis kan det være interessant å undersøke hvordan elevene opplever den fysiske selvoppfatningen i kroppsøving.

Selvvurderingen man gjør av seg selv bygger på informasjon primært fra sosiale og ytre kilder, men også indre kilder: andres vurderinger, sosial sammenligning, psykologisk sentralitet, og selvattribusjon (Rosenberg, 1979). Andres vurdering handler om individets persepsjon av hvordan andre vurderer dem, og antas å være en ytre og viktig kilde som påvirker individets egen selvoppfatning. For å vurdere dette vurderer man sin egen atferd ved å sette seg inn i og tenke hvordan andre oppfatter oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Også sosial sammenligning betraktes som en ytre kilde, og foregår når man direkte sammenligner egne prestasjoner med andres. Det betyr at verdien av en prestasjon kan styrkes eller svekkes dersom andre enten presterer bedre, eller dårligere (Diseth, 2019). En sosial sammenligning kan skje ved å sammenligne seg med en referansegruppe, eller med utvalgte enkeltpersoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre blir selvattribusjon betraktet som en indre kilde ettersom vår «... selvvurdering også blir påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Selvattribusjon, altså hvordan vi forklarer årsak til egen atferd, påvirker både vår selvvurdering og vår mestringstro (Diseth, 2019). Man kan både forklare årsaken til egen atferd som iboende i seg selv som for eksempel innsats og evner (indre faktor), eller noe utenforstående som for eksempel vanskelighetsgrad og flaks (ytre faktor). I tillegg til indre og ytre faktor, er også selvattribusjonsteorien opptatt av graden av

kontrollerbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til slutt forklares psykologisk sentralitet som de påvirkningsfaktorene som får størst betydning for individets selvverd – hvilke vurderinger av egne ferdigheter som er viktigst og bidrar i størst grad til å forme vår generelle selvoppfatning (Diseth, 2019).

3.3 Forventningstradisjonen

Med utgangspunkt i selvoppfatningsbegrepet, har jeg også valgt ut Banduras forventningstradisjon, kalt «self-efficacy» (Bandura, 1997). Forventningstradisjonen er valgt med hensyn til teoriens hovedvekt på det kognitive, som har betydning for individets atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Bandura (1997) defineres og forstås selvoppfatning som en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling. Han definerer videre mestringstro («self-efficacy»), som en persons bedømmelse og tro på egne evner til å planlegge og utføre en handling som skal til for å mestre bestemte oppgaver. En persons mestringstro betraktes som et viktig handlingsgrunnlag, og påvirker personens innsats, handlingsstyrke og evne til å stå imot feiling og stress i møte med ulike oppgaver (Bandura, 1997).

Mens selv vurderingstradisjonen vekter individets selvoppfatning gjennom emosjoner og ytre kilder, mener forventningstradisjonen at det er indre kilder som styrer selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Bandura (1997) er det fire hovedkilder som påvirker et individs mestringstro; mestringserfaringer, andres eksempel, verbal overtakelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Autentiske mestringserfaringer betraktes som den viktigste kilden i forventningstradisjonen, og handler om å ha tidligere erfaringer om å mestre tilsvarende oppgaver. En tidligere erfaring hvor eleven opplevde å mestre, vil føre til større mestringstro om å klare samme type oppgave. Motsatt vil erfaringer med å mislykkes, svekke elevens tro på å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre handler andres eksempel, også kalt vikarierende erfaring, om å vurdere sine egne evner i forhold til andres oppnåelser (Bandura, 1997). Ved å observere andre mennesker man sammenligner seg med, utfører og mestre oppgaver, vil mestringstroen for å utføre samme oppgave stige (Imsen, 2005). I forventningstradisjonen handler verbal overtakelse om andres tro og oppmuntring på at en person vil mestre. Ifølge Bandura (1997) er ikke denne kilden nok i seg selv for å få varig mestringstro, men en god ressurs til å styrke personers forventninger om å mestre. Oppmuntring og overtakelse kan på den måten bidra til å øke personens innsats

i det øyeblikket (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til slutt mener Bandura (1997) at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan virke som en påvirkningskilde til forventning om mestring. I forventningstradisjonen oppstår fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som følge av usikkerhet og lave mestringsforventninger, noe som kan påvirke og forsterke forventninger om å ikke mestre situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Espenes og Smedslund (2009) står stress og mestring i et slags motsetningsforhold til hverandre, på den måten at økt mestring gir mindre stress. Jeg vil videre operasjonalisere begrepet stress.

3.4 Operasjonalisering av stress

Begrepet stress kommer opprinnelig i fra fysikken, men er lånt og videreutviklet innenfor psykologien. I dag blir også stressbegrepet flittig brukt i det daglige språket, som har medført en utydelig begrepsbruk (Nielsen & Raaheim, 1997). Selye (1974) definerer stress som en uspesifikk reaksjon på enhver ytre eller indre påvirkning. Den uspesifikke reaksjonen gjør at kroppen mobiliserer ressurser til å enten gjenopprette kroppens hormonelle balanse, eller sette oss i stand til å kjempe eller flykte (Selye, 1974).

I den naturvitenskaplige forskningslitteraturen har stress historisk sett blitt definert på tre ulike måter; 1) som ytre påvirkning, 2) som fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning (stresserfaring), eller 3) som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og reaksjonene på dem (Espnes & Smedslund, 2009). Stress som ytre påvirkning innebærer en hendelse eller situasjon som virker som en påkjenning eller belastning på individet. En slik ytre hendelse kalles ofte en stressor, og det er slike stressorer som fungerer som utløsere for følelsen av opplevd stress (Nielsen & Raaheim, 1997). Et eksempel på en stressor kan være en skremmende livshendelse som en skilsmisse eller en viktig eksamen (Espnes & Smedslund, 2009). Stress som fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning vil si aktivering av emosjonelle eller psykofysiologiske responser, som svar på fysisk eller psykisk belastning. Denne defineringen av stressbegrepet retter seg mer mot reaksjonen individet har på det opplevde stresset, enn selve stressoren som utløser stresset (Espnes & Smedslund, 2009). Den tredje og siste måten stress har blitt definert som, kan betraktes som en sammenslåing av de to nevnte definisjonene. Stress blir definert som en reaksjon på samspillet mellom de ytre påvirkningene og de indre reaksjonene. Definisjonen er

utarbeidet som en teori av Richard S. Lazarus og Susan Folkman (1984). Det er denne stressteorien studien i hovedsak kommer til å fokusere på. En utdypning av Lazarus og Folkmans stressteori vil bli redegjort for senere i dette kapitlet.

Videre mener Selye (1983) at stress kan forstås ut fra fire grunnleggende dimensjoner: overstress/understress og positivt/negativt stress. Overstress oppstår i overstimuleringssituasjoner – situasjoner hvor det hele tiden kreves full oppmerksomhet og ytelse fra individet (Selye, 1983). Eksempler på overstress kan være høyt tempo, for mye å gjøre på en gang, mye mas, situasjoner preget av stort fokus (Larsen, 1996). Videre betraktes understress som motpolen til overstress, og forekommer i situasjoner som vurderes som understimulerende (Selye, 1983). Situasjoner som har lavt tempo, lite variasjon, mangel på informasjon, lite krav til kunnskaper, kan være eksempler på understress (Larsen, 1996). Selye (1983) beskriver videre negativt og positivt stress som grunnleggende dimensjoner innenfor stress. Det kan se ut til at flesteparten i samfunnet oppfatter stress synonymt med noe negativt (Larsen, 1996).

3.4.1 Negativt stress

Negativt stress er stress som virker ødeleggende på sikt (Selye, 1974). I følge Selye (1974) er dette ofte en følge av uvanlige store påvirkninger som oppleves ubehagelige. Påvirkningene gjør at man må tilpasse seg, og på den måten kan virke svært belastende over tid. Det finnes både akutt stress, som ved et stort fysisk eller psykisk traume, eller langvarig og kronisk stress (Larsen, 1996). Kronisk stress regnes som den vanligste årsaken til negativt stress i vårt moderne samfunn, og oppstår når stressfaktorene blir vedvarende og vi opplever kamp- eller fluktreaksjonen over lengre ting (Kroese, 1999). Ifølge Larsen (1996) kan den konstante følelsen av å ikke mestre situasjoner og ikke klare å «slå av bryteren» med jevne mellomrom, ha en innvirkning på menneskers selvopfatning og psykiske tilstand. Man sløser energi på å være i konstant alarmberedskap, samtidig som man trenger mindre stimuli for å utløse alarmen. Det å ikke mestre blir i denne definisjonen sentral i opplevelsen av stress. Å sette seg i en kronisk beredskapstilstand har blitt mer normalt i vårt samfunn gjennom en stressfremkallende livsstil med en anstrengende jobb og et hektisk privatliv (Kroese, 1999).

3.4.2 Positivt stress

Stress har også positive sider. En viss grad av stress er naturlig og nødvendig for å kunne trives og utvikles som menneske (Kroese, 1999). «Ekstrem forutsigbarhet og fravær av nye oppgaver eller utfordringer bidrar fort til følelsen av kjedsomhet og stagnasjon» (Nielsen & Raaheim, 1997, s. 453). Positivt stress kjennetegnes av at det er forholdsvis kortvarig, i tillegg til at man opplever kontroll over situasjonen (Kroese, 1999). Det gjør at vi får en energiøkning til å yte mer og gjøre vårt beste. Å holde et foredrag eller gjennomføre en viktig eksamen man lenge har lest seg opp på, kan være eksempler på situasjoner hvor personer kan oppleve positivt stress. Det finnes flere mennesker som «lever av» positivt stress, og som trives og motiveres av å ha mange baller i luften. Likevel er det viktig å fremheve at for mye positivt stress også kan gå over til å bli negativt stress (Larsen, 1996). Dersom stresset blir vedvarende over lang tid kan det «... virke ødeleggende i det lange løp fordi energien også da tappes og virkningen av de utskilte hormonene vil være der» (Larsen, 1996, s. 17).

I psykologien er det viktig å merke seg at alle er forskjellige individer, hvor mennesker opplever og reagerer ulikt på hendelser og påkjenninger. Det samme gjelder innenfor temaet stress. Hvis to personer opplever samme situasjon, kan graden av stress oppleves helt ulikt hos de to personene (Espnes & Smedslund, 2009). «Det som betyr stress for ett menneske, kan være trivelig for et annet» (Kroese, 1999, s. 23). Det å finne balansepunktet mellom de fire dimensjonene, mellom sunn belastning og skadelig belastning, anses som viktig for å øke menneskers motstandskraft, uten å tape ressurser (Larsen, 1996). Stress er en uunngåelig del av livet, hvor stress i seg selv ikke er et problem – det handler om vår evne til å takle og mestre det (Kroese, 1999). Hvordan man klarer å balansere de fire dimensjonene (overstress/understress/negativt stress/positivt stress), og finne et punkt mellom sunn og skadelig belastning, vil være sentralt i menneskers evne til å takle og mestre stress (Larsen, 1996)

3.5 Lazarus og Folkmans stressteori

På bakgrunn av temaet stress har jeg valgt ut en stressteori som skal brukes til å analysere dataene som fremkommer i intervjuene. Stressteorien er utarbeidet av Richard S. Lazarus og Susan Folkman (1984) innenfor det psykologiske fagfeltet. Lazarus og Folkman (1984) definerer stress som noe dynamisk som oppstår i et samspill mellom individets opplevde ressurser og miljøets forventninger. Ifølge dem oppstår stress når

samspeillet mellom individet og omgivelsene leder individet til å oppleve et gap, reelt eller ikke, mellom kravene i situasjonen og individets ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). De hevder videre at det er tolkningen eller vurderingen av situasjoner som stressende, er mer sentral for stressopplevelsen enn selve situasjonen (Espnes & Smedslund, 2009).

Ifølge Lazarus og Folkman (1984) finnes det tre stadier av vurdering av hendelser eller situasjoner: Primærvurdering, sekundærvurdering og tertiærvurdering. Ved primærvurdering, som kommer først, vurderes hendelsen opp mot egen livskvalitet og velvære. Stadiet regnes som en spontan kognitiv prosess hvor vi vurderer konsekvensene av situasjonen (Nielsen & Raaheim, 1997). En hendelse kan vurderes som enten irrelevant, positiv eller stressende. Dersom hendelsen oppleves som stressende, er det fordi individet opplever det som skjer enten skadelig, truende eller utfordrende (Lazarus & Folkman, 1984). En skade defineres som en ødeleggelse som allerede har skjedd, mens en trussel defineres som muligheten som at en skade kan oppstå. En utfordring ses på som om en person har mestringsstro på de utfordringene som vurderes som stressende (Espnes & Smedslund, 2009). Det neste stadiet, sekundærvurderingen, handler om individets vurdering om hvordan man skal mestre enten skaden, trusselen eller utfordringen (Lazarus & Folkman, 1984). I sekundærvurderingen må individet finne ut hvilke mestringsmuligheter som er tilgjengelige, hva sannsynligheten er for at individet lykkes med mestringsstrategien, samt hva sannsynligheten er for at løsningsmetoden vil fungere effektivt mot det opplevde stresset. Til slutt blir tertiærvurderingen beskrevet som en revurdering av den stressende hendelsen. Hendelsen kan enten bli revurdert til mindre stressende, eller mer stressende. Dette kan for eksempel være informasjon eller egen forståelse som gjør at hendelsen eller situasjonen oppleves som mindre eller mer stressende enn den i utgangspunktet ble vurdert til å være (Espnes & Smedslund, 2009). Ifølge Lazarus og Folkman (1984) er begrepene sårbarhet og mestring viktige i en persons vurderinger av stress.

3.5.1 Sårbarhet

Sårbarhet kommer til uttrykk når en person opplever manglende ressurser i en situasjon som vurderes som personlig viktig (Lazarus & Folkman, 1984). Ressursene kan være enten biologiske, sosiale eller psykiske, «... men viktigheten av dem viser seg i form av

den psykiske effekten de har på opplevelsen og vurderingen av situasjonen» (Espnes & Smedslund, 2009, s. 119). Sårbarhet kan bidra til å øke sjansen for at personer blir stresset. Derfor mener Lazarus og Folkman (1984) at personer som opplever å ha mange ressurser, også opplever å være mindre sårbare. Likevel påpekes det at psykologisk sårbarhet ikke bare bestemmes av mangel på ressurser, det påvirkes også av personens forpliktelser og personens ressurser til å avverge trusler mot forpliktelsene. Forpliktelser uttrykker hva som har betydning og er personlig viktig – eksempelvis relasjoner, objekter eller idealer (Lazarus & Folkman, 1984). På denne måten er ikke stress og sårbarhet det samme. Sårbarhet representerer potensialet for en trussel, og det er denne tolkningen Lazarus og Folkman mener er mer stressende enn selve situasjonen (Espnes & Smedslund, 2009).

3.5.2 Mestring

Mestring har også en sentral plass i stressteorien utarbeidet av Lazarus og Folkman (1984). Hvordan det opplevde stresset mestres og takles er en kontinuerlig og skiftende prosess (Espnes & Smedslund, 2009). Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring som «... constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (s. 141). Denne definisjonen beskriver mestring som en lært måte å forholde seg til stressende situasjoner på, i tillegg til å definere behovet for å sette inn anstrengelser for å kunne mestre (Espnes & Smedslund, 2009). Ifølge Lazarus og Folkman (1984) finnes det seks hovedgrupper av ressurser som påvirker menneskers evne til å mestre stress:

- *Helse og energi.* Helsemessig robuste individer er bedre i stand til å hankes med stressende situasjoner.
- *Positiv holdning.* En viktig ressurs er om mennesker som står oppe i stressende situasjoner er i stand til å beholde troen på at deres anstrengelser skal krones med suksess.
- *Evne til problemløsning.* Med denne egenskapen menes for eksempel kunnskap om situasjonen man står ovenfor.
- *Sosiale evner.* Tiltroen til egne evner til å få andre til å samarbeide kan være en viktig ressurs i behandlingen av stress.

- *Sosial støtte.* Å vite og oppleve at man har mennesker rundt seg som betyr noe for en, og som man selv betyr noe for, er viktig.
- *Materielle ressurser.* Å ha nødvendige midler til å løse ulike materielle problemer som oppstår, senker stressnivået (Espnes & Smedslund, 2009, s. 120).

Individens evne til å mestre stressende situasjoner, er like individuelle som hva individer opplever stressende (Nielsen & Raaheim, 1997). Hvor god man er til å mestre stress avhenger av de seks nevnte faktorene, ifølge Lazarus og Folkman (1986). Mennesker har ulike grader av ressurser til å takle hendelser og situasjoner som oppleves stressende. Sett utenfra kan mestring av en situasjon bli sett på som lik, men samtidig kan den bli mestret av to individer på svært forskjellig måte (Espnes & Smedslund, 2009). Videre mener Lazarus og Folkman (1986) at en stressende situasjon kan avklares og mestres på to forskjellige måter; gjennom problemløsende mestring eller emosjonsbasert mestring. Mestring gjennom et problemløsende fokus blir brukt når vi forsøker å fjerne eller minske selve stresskilden. Denne type mestring kan brukes når man opplever å kunne kontrollere situasjonen (Nielsen & Raaheim, 1997).

Problemløsende mestringsstrategi er en aktiv prosess som krever innsats. Prosessen starter med å finne kilden til problemet, for deretter å jobbe for å finne og vurdere alternative løsninger. Avslutningsvis må man så velge en mestringsstrategi, og handle deretter (Lazarus & Folkman, 1984). Dette kan gjøres både passivt og aktivt. Ved passiv problemløsning unngår man stresskilder, mens aktiv problemløsning handler om å ta tak i problemet (Espnes & Smedslund, 2009). Videre blir en emosjonsbasert mestringsstrategi brukt når man ikke kan kontrollere situasjonen, og fungere kun for å redusere negative følelser eller stress (Nielsen & Raaheim, 1997). Ifølge Lazarus og Folkman (1984) kan det å unngå, distansere eller akseptere problemet være strategier for å mestre stress. Alle disse strategiene brukes med mål om å enten holde oppe motet og fokusere på positivisme, benekte fakta, nekte å anerkjenne det verste tenkelige, eller tro at det som skjedde ikke hadde betydning (Lazarus & Folkman, 1984). Grensen mellom forsvarsmekanismer og emosjonsbasert mestring er ikke alltid like klar. Psykologiske forsvarsmekanismer trer i funksjon når individets ordinære mestringsstrategier ikke lenger strekker til, og skal i første rekke tjene å beskytte personen mot følelsesmessige ubehag og smerte. Det er forsvarsmekanismene som bidrar til å opprettholde vår selvoppfatning når vi opplever å ikke strekke til (Nielsen & Raaheim, 1997).

3.5.3 Hvordan redusere stress?

Stress oppstår som følge av en opplevelse av et gap mellom individets ressurser og miljøets forventninger. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) styres menneskers opplevelser av tanker, følelser og handlinger. Disse tre faktorene betraktes som gjensidig avhengige av hverandre, hvor endring av én faktor sannsynligvis vil påvirke de andre faktorene. Derfor mener Lazarus og Folkman (1984) at det må skje en endring i individets kognitive vurderinger og mestringsstrategier for å kunne endre en av disse faktorene, som igjen kan bidra til å redusere stress. For å redusere stress må man først utforske hva det er som skaper stress. Ved å analysere hva som har hendt og hva som skjer i stressende situasjoner, vil man kunne finne kilden til stress. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) vil emosjoner avsløre hva individet betrakter som personlig viktig, og hva individet tenker om egne ferdigheter i forhold til det som regnes som personlig viktig. Etersom stress er noe dynamisk som oppstår mellom individ og miljø, kan ikke stress kun tillegges som et personlig problem – miljøet er også en utløsende faktor. Lazarus og Folkman (1984) mener at individer må vurdere eller mestre stressende situasjoner på nye måter, for å kunne endre tanker, følelser eller handlinger knyttet til situasjonen. Å lære å kunne vurdere og mestre stress på nye måter vil kunne bidra til å gi individet selvsikkerhet som styrker sin tro på mestring, i tillegg til å kunne påvirke og regulere egen følelse av ubehag (Espnes & Smedslund, 2009).

Ifølge Nielsen og Raaheim (1997) er det tre hovedprinsipper som står sentralt i forebygging og reduisering av stress: økt forutsigbarhet, mobilisering av sosial støtte, samt øvelse i stressmestring. Økt forutsigbarhet handler om å få en opplevelse av kontroll ved å kjennskap til informasjon knyttet til situasjonen (Nielsen & Raaheim, 1997). Gjennom å endre og justere individets opplevelse og vurdering av egne ressurser kan dette bidra til å minske det opplevde gapet mellom individets ressurser og miljøets krav, noe som kan gi individet følelse av kontroll og mestringstro (Lazarus & Folkman, 1984). Dette kan for eksempel gjøres ved å tilpasse miljøets forventninger og krav til individets ressurser. Videre har mennesker et behov for støtte fra andre mennesker for å håndtere stress, paradoksalt nok er det også samfunnet og mennesker som skaper stress. Mennesker som føler og tror de får emosjonell, informativ og/eller håndgripelig støtte når det trengs, regnes som bedre rustet til å håndtere stress (Lazarus & Folkman, 1984). Øvelse i stressmestring betraktes som viktig i møte med stressende situasjoner, ettersom det kan øke mestringsferdighetene og på den måten også øke forutsigbarheten (Nielsen

& Raaheim, 1997). Hvordan et individ reduserer og mestrer stress avgjøres av han/hennes ressurser. Ved å legge til rette for at individer utvikler de seks gruppene av mestringsressurser, vil individer bli bedre rustet til å takle stress – som igjen kan bidra til å redusere stress (Lazarus & Folkman, 1984).

4. Metode

Metode omhandler, i vid forstand, å følge en bestemt vei mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om hvilken fremgangsmåte eller strategi vi bruker for å samle inn, analysere og tolke data på en systematisk og grundig måte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og diskutere studiens metodiske tilnærming. Først vil studiens vitenskapsteoretiske forankring, og forskerens rolle og forforståelse presenteres. Videre vil studiens grunnleggende metodiske valg, prosedyrer for innsamling, og analysen beskrives. Avslutningsvis vil jeg belyse forskningens troverdighet, samt diskutere studiens etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor vitenskapen finner man ulike paradigmer som forskere arbeider i for å besvare problemstillingen som studeres. Et paradigme blir i følge Kuhns (1962) samlebetegnelse definert som de teoriene, teknikkene og spillereglene som danner grunnlaget og dominerer en vitenskapelig disiplin (Chalmers, 1995; Føllesdal & Walløe, 2002). Det kan også betegnes som de brillene man tar på seg når man går inn i et forskningsområde (Anker, 2020). Primært sett kan man skille vitenskapelige paradigmer i tre kategorier; klassisk-, fortolkende- og kritisk paradigme (Føllesdal & Walløe, 2002). Dette forskningsprosjekt vil plasseres innenfor det fortolkende paradigmet, ettersom prosjektet retter seg mot videregående elevers opplevelse og forståelse av stress i skolehverdagen og kroppsøvingfaget. For å samle data om dette sosiale fenomenet ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer av elever som opplever stress (Laake, Olsen & Benestad, 2015). Intervjuene vil bli brukt for å komme i dybden på elevenes opplevelser og erfaringer, for at jeg som forsker skal få et innblikk og kunne tolke deres oppfatning. For å kunne tolke deres utsagn vil det være relevant å bruke en hermeneutisk metode (Thagaard, 2018).

Hermeneutikk blir definert som; «studiet om hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllesdal & Walløe, 2002, s. 89). Formålet med å bruke hermeneutisk metode er å skape en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015), i tillegg til å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). Det finnes flere måter å oppfatte og forstå hva forståelse er, men det finnes likevel likheter for hvordan man bør gå frem for å

oppnå forståelse. Denne fremgangsmåten kalles gjerne «den hermeneutiske sirkel» (Føllesdal & Walløe, 2002). Jeg vil bruke den hermeneutiske sirkel til å få en dypere forståelse av elevenes erfaringer og opplevelser. For å få til denne forståelsesprosessen vil jeg bevege meg frem og tilbake mellom fortolkning og forståelse, for å konstruere og rekonstruere en ny forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil skje gjennom elevenes meningsfylte materiale som kommer frem i intervjuene (Føllesdal & Walløe, 2002). Intervjuene vil på den måten ikke gjennomføres med strukturerte og standardiserte spørreskjema, men heller ved å bruke semistrukturerte intervju som både er strukturert gjennom en intervjuguide, men samtidig åpen ved at informanten kan trekke inn nye temaer (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg er det viktig å forstå at forskerens egen forforståelse kan ha betydning i forskningsprosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg velger derfor å gjøre rede for min forskerrolle og egen forforståelse i denne tematikken, for å skape innsikt og bevissthet rundt forforståelsens potensielle påvirkning på den metodiske tilnærmingen, analyse og resultat.

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Ifølge Føllesdal og Walløe (2002) vil mine teorier og oppfatninger i arbeidet med intervju som metode og det fortolkende paradigmet, gjøre det umulig for meg å ha et forutsetningsløst utgangspunkt. Kvalitative metoder impliserer forskerens egne perspektiver som medfører at forskeren ikke vil bli nøytral, slik premisset er i en tradisjonell vitenskapsforståelse (Bondevik & Rustad, 2006). Som forsker vil min forforståelse kunne påvirke hvordan jeg tolker utsagnene til elevene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil være ekstra viktig at jeg i valideringsprosessen har god dømmekraft og sensitivitet for nyanser i fortolkningene av materialet, slik at jeg klarer å legge merke til informantenes egne erfaringer som ikke stemmer overens med mine erfaringer (Laake et al., 2015; Thagaard, 2018). For at mine funn og resultater skal være pålitelige og gyldige vil det derfor være viktig at jeg er klar over min forskerrolle og min egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). På bakgrunn av dette vil det være relevant for meg å klargjøre min egen forforståelseshorisont av stress og psykisk helse i skolen.

Min forforståelse av stress relateres og tilknyttes i hovedsak til egne erfaringer og tolkninger som elev, men også student. Gjennom hele grunnskolen og videregående ville nok mange «kategorisert» meg som en over middels stresset elev. Noe jeg kan

være enig i. Selv mener jeg dette opplevde stresset oppstod på bakgrunn av forventninger om å prestere godt på alle plan, men særlig i skolesammenheng. Jeg ønsket å få gode karakterer i alle fag, i tillegg til å prestere på idrettsarenaen og jobb, samt være sosial og godt likt. Videre kjente jeg også på følelsen av stress hvis jeg hadde mange baller i luften og fikk lite tid til å slappe av. Erfaringene har gjort meg mer klar over hva som faktisk stresser meg, og at jeg i noen situasjoner stresser unødvendig mye. Det har bidratt til å gi meg et mer bevisst syn på stress, hvor jeg nå opplever å stresse mindre enn før. I tillegg har jeg også en forståelse av at jenter stresser mer enn gutter. Denne forforståelsen har jeg dannet meg gjennom årene som elev og student, hvor jeg nesten daglig hører at jenter er stresset over skolearbeid, mens gutter er mer avslappet. Innenfor psykisk helse har jeg en forståelse om at samfunnet i dag er mye mer opptatt av temaet, og at det er større aksept for å snakke ut om psykiske problemer og sykdommer. Likevel har jeg gjennom praksis i lærerutdanningen fått en oppfatning om at det i liten grad jobbes konkret med psykisk helse i skolesammenheng, men at mange elever søker kontakt og hjelp hos rådgivere og helsesøstre i større grad enn tidligere.

På grunnlag av egen forforståelse, vil jeg si at jeg som forsker har kjennskap og kunnskap om konteksten som skal forskes på. Ved å skrive ned egen forforståelse blir både jeg, men også den som leser, bevisst på mine tanker, oppfatninger, meninger og erfaringer om temaet før datainnsamlingen starter (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne kjennskapen til forskningsfeltet kan være en styrke under datainnsamlingen, ettersom det kan gjøre det lettere for meg å tolke dataene (Thagaard, 2018). Men det kan også betraktes som en svakhet dersom jeg ikke blir oppmerksom på andre ukjente perspektiver eller variabler som eventuelt fremkommer i datamaterialet. Dette gjør at jeg som forsker vil prøve å gå ut med et vidt syn og være bevisst på mine egne tanker og erfaringer i datainnsamlingen og analysedelen. Jeg er ikke ute etter å bekrefte eller å avkrefte min egen forforståelse, men på utkikk etter å utforske den mer gjennom å få et innblikk i elevers forståelse.

4.2 Metodiske valg

For å kunne belyse oppgavens problemformulering har jeg tatt et metodisk valg om å bruke en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming tar sikte på å studere sosiale og kulturelle fenomener, og er en metode hvor forskeren kommer i nær kontakt med deltakerne i felten (Thagaard, 2018). De kvalitative metodenes relevans i

kunnskapsutviklingen vil være svært betydningsfulle i jakten på personers og gruppers oppfatninger, opplevelser og forståelser av handlinger og/eller følelser (Laake et al., 2015). I motsetning til kvantitativ metode som frembringer kvantifiserte fakta og kunnskaper som kan tallfestes, frembringer kvalitativ metode en forståelse som kun kan ordfestes (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode og en hermeneutisk tilnærming vil derfor være relevant å velge i denne studiens undersøkelse av elevers opplevelse og forståelse av temaet stress og psykisk helse. Denne tilnærmingen gir meg grunnlag til å fordype meg i og utføre analyser om elevenes opplevelser og forståelser i skolehverdagen og kroppsøvingsfaget (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden temaene psykisk helse og stress kan oppfattes som sensitive temaer i personers privatliv, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig å bruke ettersom forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2018).

Innenfor kvalitativ metode finner vi ulike metoder for å innhente data. På bakgrunn av studiens tema har intervju som kvalitativ metode blitt valgt for datainnsamlingen. Intervju som kvalitativ metode er relevant å bruke for å få frem personers virkelighetsoppfatning, beskrivelser av situasjoner og selvforståelse (Laake et al., 2015; Thagaard, 2018). Intervjuet og den interaksjonen mellom forskeren og informanten kan bidra til å frembringe informasjon og kunnskap som man ellers ikke ville fått fatt i (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervju som metode en aktiv prosess hvor intervjuer og informant sammen produserer kunnskap gjennom deres samtale. Det vil derfor være relevant å benytte seg av intervju i mitt forskningsarbeid hvor jeg ikke kan observere stress, men må få fatt i elevenes opplevelser og erfaringer gjennom en profesjonell samtale om det daglige livet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom bruk av intervju kan elevene beskrive situasjoner hvor de har blitt stresset, og reflektere over hvordan situasjonen og følelsene opplevdes.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter. For det første kan intervjuet formes på en relativt fleksibel og ustrukturert måte. Intervjuet betraktes da som en uformell samtale hvor ingen spørsmål er utformet på forhånd (Thagaard, 2018; Grønmo, 2004). Videre kan intervjuet være planlagt på en strukturert og standardisert måte, hvor de samme intervju spørsmålene stilles til alle deltakerne i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). En tredje og siste måte å planlegge og gjennomføre

intervju på, kan regnes som en sammensatt måte av de to foregående metodene; et semistrukturert intervju. Denne metoden har jeg valgt for denne studien (jf. kap. 4.1). Et semistrukturert intervju, som også kan kalles et delvis strukturert intervju (Thagaard, 2018), er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Utarbeidelsen av intervjuguiden dannes på grunnlag studiens hovedtemaer, men er åpen for at informantene kan bringe inn nye temaer under intervjuene. Dette kan igjen bidra til å generere nye spørsmål som jeg som forsker ikke hadde tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å bruke en delvis strukturert tilnærming vil både jeg som forsker kunne styre intervjuet i form av planlagte spørsmål, i tillegg til at informanten gjennom metodens åpenhet gjør det mulig å forfølge spesifikke svar som fremkommer fra informantene i intervjuene (Thagaard, 2018).

4.3 Prosedyre for datainnsamling

Dette kapitlet vil gjøre rede for fremgangsmåten for datainnsamlingen til dette prosjektet. Prosessen med datainnsamlingen startet først med å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som gjør en helhetlig vurdering av hvordan prosjektet behandler personopplysninger opp mot personlovsgivingen. I søknaden ble prosjektet beskrevet, i tillegg til at søknaden krevde informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) og prosjektets intervjuguide (vedlegg 3). Etter noen få justeringer på informasjonsskrivet ble søknaden godkjent av NSD (vedlegg 1). Det ble ikke nødvendig å søke til REK eller NIHs etiske komité, ettersom prosjektet ikke faller under helseforskningsloven, involverer sårbare grupper, eller har betydelig potensial for skade og belastning utover det som kan regnes som normal risiko og belastning for deltaker. Dette fikk jeg bekreftet av en fagkyndig ved NIHs etiske komité. Jeg vil videre i dette kapitlet beskrive utvalget for studien og hvordan jeg rekrutterte informantene, gjøre rede for utarbeidelsen av intervjuguiden, dele erfaringer fra prøveintervjuene, samt beskrive hvordan jeg gjennomførte intervjuene og transkriberte dem.

4.3.1 Utvalg

Kvalitativ forskning har et klart mål om å undersøke fenomener og få detaljerte beskrivelser, noe som gjør at utvelgelsen av informanter skjer strategisk (Johannessen et al., 2010). Strategisk utvalg vil si at utvalget blir rekruttert bevisst og systematisk på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til

problemstillingen (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette laget jeg noen inklusjonskriterier for utvalget mitt. Inklusjonskriteriene for utvalget handlet i første omgang om at elevene skulle gå på videregående skole. Informantene skulle være elever på Vg3, ettersom forskning viser at det er denne elevgruppen som har rapportert høyest grad av opplevd stress (Bakken, 2019). Et annet inklusjonskriterium var at elevene skulle gå studieforbereende utdanningsprogram med studiespesialisering. Dette kriteriet ble satt på bakgrunn av at utdanningsprogrammet «idrett» ikke har kroppsøving, og fordi det ikke finnes Vg3 på yrkesfaglige utdanningsprogram. I tillegg skulle alle informantene gå på samme skole. Valget om å trekke hele utvalget fra en og samme skole baseres på at informantene da utsettes og opplever det samme miljøet. Dette gjør det interessant å undersøke hvordan elevene opplever og erfarer den samme skolehverdagen og kroppsøvingsfaget ulikt eller likt på felles skole. Videre var et inklusjonskriterium at elevene skulle delta i kroppsøvingundervisningen. Inklusjonskriteriet ble satt for at informantene skulle kunne svare på spørsmål om undervisningen. Et eksklusjonskriterium for studien var at elevene ikke skulle ha toppidrett eller breddeidrett i tillegg til kroppsøvingsfaget. Kriteriet ble satt på bakgrunn av at det da kunne bli vanskelig for elevene å skille fagene fra hverandre i intervjuet. Målet for utvalget var å få seks til åtte informanter, hvorav like mange gutter og jenter.

4.3.2 Rekruttering

Rekrutteringen av informantene startet i slutten av september. Jeg sendte først en formell henvendelse til avdelingsleder for studiespesialiserende ved skolen jeg ønsket å gjennomføre studien. Skolen er en videregående skole på Østlandet med høye inntakskrav. Etter å ha fått godkjenning og tilgang til feltet tok jeg kontakt med kroppsøvingslærere i Vg3 på skolen. Jeg presenterte prosjektet for lærerne og avtalte videre tidspunkt for å komme til klassene og presentere prosjektet for elevene. På informasjonsmøtet fikk jeg presentert prosjektet, samt delt ut informasjonsskriv og kontaktinformasjon. Elevene fikk også anledning til å stille spørsmål knyttet til prosjektet, og de elevene som ville kunne signere samtykkeskjema. Totalt ble det rekruttert 12 informanter som viste interesse på informasjonsmøte. Videre tok jeg kontakt for å avtale tidspunkt for intervjuene. Totalt ble syv intervjuer planlagt, hvorav seks gjennomført, da det ene avtalte tidspunktet for intervjuet ikke passet for den ene eleven. Det ble ikke avtalt nytt tidspunkt ettersom jeg erfarte å komme til et møttingspunkt etter å ha gjennomført seks intervjuer (Thagaard, 2018). Møttingspunkt

blir ifølge Thagaard (2018) betraktet som at utvalget er tilstrekkelig stort, som følge av at flere personer eller enheter ikke synes å gi ytterlige forståelse av fenomenene vi undersøker.

4.3.3 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide blir ifølge Kvale og Brinkmann (2015) beskrevet som «... et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (s. 162). Intervjuguiden fungerer da som en rettesnor for forskeren. Den bidrar til å beskrive hvordan intervjuet skal foregå i grove trekk, i tillegg til at den sikrer at hovedtemaene i studien ikke blir glemt i intervjuet (Grønmo, 2004). I og med at jeg valgte en semistrukturert tilnærming for intervjuene mine, utarbeidet jeg en intervjuguide i tråd med metodens struktur. Det ble utarbeidet temaer og forslag til hovedspørsmål for intervjuguiden for å sikre at intervjuene dekket studiens problemstilling og forskningsspørsmål. På bakgrunn av det skrev jeg inn både prosjektets tematiske forskningsspørsmål, i tillegg til intervju spørsmål i samme intervjuguide. Formålet med det var å formulere forskningsspørsmålene til forståelige intervju spørsmål for informantene, som igjen kunne bidra til å skape en god dynamisk samtale (Kvale og Brinkmann, 2015).

Videre i utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å lage enkle og forståelige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I starten måtte noen spørsmål endres for å favne oppgavens problemstilling i større grad. Jeg tilføyte flere åpne hovedspørsmål som handlet om hvordan elevene opplevde og følte det i skolehverdagen og kroppsøvingfaget. Dette gjorde det lettere å komme inn på informantens tanker og oppmuntret «... intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handlet om» (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg utarbeidet også oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre til mer konkrete svar hvis informanten ikke utdypet sine svar gjennom hovedspørsmålet (Postholm. & Jacobsen, 2018). Som følge av prøveintervjuene valgte jeg å endre noe på rekkefølgen av spørsmål. Spørsmål knyttet til oppfatning av stress ble stilt før spørsmål knyttet til egne opplevelser av stress. Dette ble gjort for å få en dramaturgisk oppbygning av intervjuguiden (Thagaard, 2018). Intervjuguidens dramaturgi handler om å bygge opp intervjuet med en naturlig og emosjonell stigning. Det vil si at man starter med nøytrale og enkle spørsmål som er greie å snakke om, før man stiller mer personlige og emosjonelle spørsmål. Spørsmål

knyttet til elevenes generelle oppfatning av skolehverdagen og kroppsvingsfaget ble stilt først, for så å la elevene svare på spørsmål knyttet til egne opplevelser av stress. Avslutningsvis er det lurt å nedtone intervjuet med åpne og enkle spørsmål (Thagaard, 2018). Dette ble gjort gjennom å stille enkle spørsmål om psykisk helse. Eksempelvis ved å spør om elevene hadde hatt undervisning i psykisk helse, og hvordan elevene opplevde at skolen jobbet med tematikken.

4.3.4 Erfaringer fra prøveintervju

Før datainnsamlingen startet ble det gjennomført to prøveintervjuer. Hensikten med å gjennomføre prøveintervjuene var å undersøke hvordan spørsmålene fungerte og ble forstått av informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg ga prøveintervjuene meg nyttig erfaring og kunnskap om hvordan det er å være intervjuer (Thagaard, 2018). Det første prøveintervjuet gjennomførte jeg med en medstudent. Medstudenten som ble intervjuet kan betraktes som en over middels reflektert informant med høy kompetanse på temaet, ettersom hun også er en masterstudent og har innblikk i mitt masterprosjekt. Prøveintervjuet ble en god øvelse i intervjurollen, i tillegg til å gi meg en indikasjon på utformingen av intervjuguiden og intervjuspørsmålene. Medstudenten hadde god kjennskap til intervju som metode, og kunne gi konstruktiv tilbakemelding til meg som intervjuer. Hun mente jeg var god til å stille oppfølgingsspørsmål, samt være positiv til informanten. Selv opplevde jeg at det var uvant å være intervjuer. Jeg kjente både under, og særlig etter, intervjuet å være opphengt i intervjuspørsmålene og følge intervjuguiden slavisk. Dette gjorde at jeg til tider slet med å være fullt tilstede i intervjuet, som igjen førte til få oppfølgingsspørsmål og til tider gjentakelse av samme spørsmål. Men dette var ikke noe medstudenten ga uttrykk for å oppleve.

Etter å ha reflektert over første prøveintervju og gjort noen små endringer på utformingen av spørsmålene, gjennomførte jeg det andre prøveintervjuet. Prøveintervjuet ble gjennomført med en elev som samsvarte med inklusjonskriteriene for utvalget. Dette gjorde at jeg fikk øvd meg på intervjusituasjonen med lik kontekst som i den påfølgende datainnsamlingen. Intervjuet ga gode indikasjoner på intervjuguidens innhold, ordlyd og struktur. Informanten hadde ikke problemer med å forstå spørsmålene og hadde mye på hjertet på hvert spørsmål, noe som indikerte at spørsmålene var enkle og forståelige for denne informanten. Denne gangen hadde jeg forberedt meg bedre enn til forrige prøveintervju, ved å sette meg bedre inn i

intervjuguidens spørsmål og innhold. Dette skapte en trygghet som gjorde at jeg løsrev meg fra intervjuguiden, og på den måten var mer tilstede i samtalen. Løsrivelsen førte også til at jeg glemte å stille et sentralt spørsmål i forhold til prosjektets problemstilling. På bakgrunn av denne erfaringen valgte jeg derfor å dele opp spørsmål om stress knyttet til skolehverdagen og kroppsøvningsfaget, slik at disse ble atskilt og lettere å huske. Jeg valgte også å endre ordlyden på noen spørsmål som omhandlet temaet stress. Ved å stille spørsmål knyttet til positivt og negativt stress ble begrepet «stress» et nyansert begrep (jf. kap 3.4), noe som er ønskelig for denne oppgaven

Jeg erfarte at det å vise interesse, lytte til informanten og benytte meg av prober ble mer naturlig i prøveintervju nummer to. «Prober er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn» (Thagaard, 2018, s. 96). Det blir anvendt for å gi informanten oppmuntrende respons og skape flyt i samtalen (Thagaard, 2018). I det andre prøveintervjuet ble det også lettere å forfølge tematikkene som dukket opp i intervjuet. I tillegg valgte jeg også å transkribere hele det siste prøveintervjuet for å høre hvordan jeg som forsker stilte spørsmål og fulgte opp svarene (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette ga meg kunnskap om at jeg kan gi informanten lengre naturlige pauser. I stedet for å stille oppfølgingsspørsmål med en gang, kan jeg heller legge inn ekstra pauser hvor informanten får tid og mulighet til utype sine svar selv. Jeg sitter igjen med positive erfaringer og mer selvtillit fra prøveintervjuene. Prøveintervjuene gjorde at jeg fikk øvd meg på intervjuerrollen, samt mulighet til å teste, vurdere og revidere intervjuguiden.

4.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingen foregikk over en periode på tre uker, hvor det ble gjennomført seks intervjuer. Alle intervjuene ble gjennomført i en midttid eller fritime på informantenes skole, nærmere bestemt på et møterom. Dette ble gjort for at intervjusituasjonen skulle foregå i kjente omgivelser for informantene, noe som kan bidra til å skape trygghet (Thagaard, 2018). Intervjuene hadde en varighet på mellom 50 og 85 minutt. Alle intervjuene, utenom ett, hadde en varighet på over en time. Dette indikerer at majoriteten av elevene hadde mye på hjertet knyttet til egne opplevelser og egen forståelse til studiens tematikk. Det ble brukt en diktafon som digital lydopptaker under alle intervjuene. Lydopptaker gjorde det mulig for meg som forsker å være fullstendig tilstede i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). «Å gjennomføre et intervju krever

full konsentrasjon av forskeren for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål i løpet av samtalen» (Postholm & Jackobsen, 2018, s.132). Det at diktafonen registrerer alt av ordbruk, tonefall, pauser og lignende, gjør det lettere for meg å kunne være i samtalen uten å tenke på å huske eller skrive ned ting (Kvale og Brinkman, 2015).

I møte med informantene, som ikke hadde deltatt på noe lignende før, var det viktig å skape en god og trygg stemning i intervjusituasjonen. Jeg valgte derfor å ha fokus på iscenesettelse av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at informantene «... vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (s. 141). Jeg startet derfor intervjuet med litt uformell prat med elevene om deres skoledag så langt, og hvilke fag de skulle ha videre den dagen. Videre presenterte jeg meg selv og prosjektet, før jeg presiserte til informantene at det er de som er ekspertene på fagfeltet. Informasjon om studien og intervjupersonen rettigheter ble også gjentatt, og elevene fikk mulighet til å stille spørsmål hvis noe var uklart. Hvis elevene ikke allerede hadde signert det informerte samtykket, ble dette gjort før intervjuet startet.

Intervjuet startet med en innledende del hvor informanten skulle fortelle litt om seg selv; hvilke valgbare programfag de hadde og hva de gjorde på fritiden. Dette ble gjort for å skape en vennlig og fortrolig intervjusituasjon, for å kunne skape et tillitsforhold til informantene (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) er de første minuttene av et intervju avgjørende for hvordan intervjuet utvikles, og hvilke data som fremkommer. Det ble også brukt prober, som nevnt tidligere i oppgaven (jf. kap. 4.3.4), for å skape flyt og en fortrolig atmosfære. Jeg opplevde at bruk av prober gjorde at relasjonen mellom meg og intervjupersonen ble styrket, og at informantene var fortrolige med å åpne seg og dele relativt sensitive erfaringer og tanker. Mot slutten av intervjuene spurte jeg informantene om det var noe de hadde sagt som de tenkte jeg kunne misforstått, i tillegg til å spørre om det var noe vedkommende ønsket å utdype eller tilføye av det vi hadde snakket om eller ikke snakket om. Dette var det en informant som benyttet seg av, og det fremkom viktig funn for studien som kanskje ellers ikke ville kommet frem i intervjuet.

4.3.6 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr å transkribere å transformere, ved å skrive fra en form til en annen. Transkripsjon handler om å gjøre muntlig intervjusamtale om til skriftlig tekst, hvor formålet er å strukturere og gjøre datamaterialet klart for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjumaterialet for denne studien ble på til sammen 390 minutter og ble transkribert til 114 sider med tekst. Transkriberingsprosessen var omfattende ettersom jeg var svært opptatt av å være nøyaktig. Selv om det ikke finnes noen standardprosedyre eller måte å transkribere intervjuer på, er det viktig å ivareta intervjupersonenes budskap. Det kreves derfor en streng og grundig ortografisk transkripsjon som gjør at transkripsjonen beholder den informasjonen og intervjuets opprinnelige og sanne art (Braun & Clarke, 2006). For å sikre kvaliteten på transkriberingen valgte jeg å notere ned bemerkninger som pauser, usikkerhet, understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk. Bemerkninger som opplevdes som overflødige, som gjentakelse av ord, ble ikke tatt med. For å huske hvert intervju bedre, og for å bli mer bevisst i intervjurollen, valgte jeg å skrive et notat med egne tanker etter hvert intervju.

4.4 Analyse

Analyse handler om å arbeide med datamaterialet – å sortere og systematisere det, bryte det ned, kode, sette sammen kodene og tolke det (Nilssen, 2012). «Med analyseprosessen kommer du frem til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene» (Nilssen, 2012, s. 104). Selv om det er et analytisk skille mellom funnene og tolkningene av funnene, vil man hele tiden pendle mellom disse prosessene. I følge Thagaard (2018) starter analyse- og tolkningsprosessen allerede fra første møte med intervjupersonene i felten. I felten baseres intervjusituasjonen seg på forskerens forståelse av det intervjupersonene forteller, noe som gjør at forskningsprosessen vil preges av kontinuerlige analyser og tolkninger både under og etter datainnsamlingen (Thagaard, 2018). Analyse- og tolkningsprosessen til denne studien startet derfor da datainnsamlingen startet, og fortsatte etter at datainnsamlingen var ferdig. Ettersom jeg var klar over at denne analyseprosessen allerede startet i datainnsamlingen, ble det lettere for meg å forfølge spennende og interessante utsagn eller budskap både under intervjuene, i transkriberingen og etter intervjuene.

På bakgrunn av at studien tar utgangspunkt i forhåndsbestemte tematikker i lys av et teoretisk rammeverk, ble det naturlig å bruke en temasentrert analytisk tilnærming for å analysere datamaterialet. En temasentrert analyse er ifølge Thagaard (2018) en metode hvor temaer brukes for å presentere datamaterialet. Dette gjøres ved å sammenligne informasjon fra alle informantene i ulike temaer. I tillegg til at denne analysetilnærmingen organiserer og beskriver dataene i detalj gjennom tema, brukes den også til å gå i dybden og tolke ulike aspekter ved datamaterialet (Thagaard, 2018). Også Braun og Clarke (2006) påpeker at dette er en rekursiv –, og ikke en lineær prosess, hvor forskeren beveger seg mellom analyse og tolkning. I analyseprosessen ble det viktig å bruke god tid med dataene og utarbeide gode temaer for funn- og diskusjonskapitlet. Et tema betraktes som noe som fanger opp noe viktig om dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer et visst nivå av mønster eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006).

Jeg startet analysen med å bli bedre kjent med datasettet. Dette gjorde jeg ved å skrive egne refleksjonsnotater rett etter hvert intervju, i tillegg til å transkribere alle intervjuene selv. Jeg brukte også tid på å lese gjennom transkripsjonen og skrive oppsummeringsnotater av mine egne tanker og forståelser av datamaterialet. Videre fortsatte jeg mer systematisk ved å lage kategorier og koder av dataene (Thagaard, 2018). Koding er en av kjerneaktivitetene i den kvalitative analyseprosessen, og brukes for å sortere og strukturere materialet (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg valgte å bruke programvaren MAXQDA som analyseredskap for å strukturere datamaterialet i kategorier og koder. Ved å bruke et dataprogram som analyseredskap kan det hjelpe forskeren til å få et enkelt og oversiktlig system, noe som frigjør mer tid til selve forskningsarbeidet enn ved å gjøre det manuelt (Thagaard, 2018). Dette kan bidra til å øke kvaliteten på forskningen (Nilssen, 2012). I tillegg kan analyseredskapet gjøre det enklere å føre frem til begreper, ideer og teorier, og på denne måten også øke «... muligheten for å «snuble» over noe uventet» (Nilssen, 2012, s. 121).

Det ble utarbeidet en innledende liste med koder for så å organisere og systematisere tekstsegmenter fra transkripsjonen. Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av det elevene hadde sagt. Et tekstsegment kunne da eksempelvis bli kodet som:

«vurderingssituasjoner» eller «synlighet». Videre fortsatte analyseprosessen ved å søke etter kategorier som har referanse til temaet kategorien omfatter (Thagaard, 2018).

Koder ble sortert for å finne mønstre og potensielle temaer. Analysen og jakten etter å identifisere temaer ble gjort på bakgrunn av både empirien (induktiv analyse), men samtidig på bakgrunn av det teoretiske rammeverket (deduktiv analyse) (Aker, 2020). Ifølge Aker (2020) kalles denne kombinasjonen av induktiv- og deduktiv analyse gjerne for en abduktiv analyse. Prosessen startet deduktivt i utarbeidelsen av intervjuguiden, før jeg videre fortsatte å jobbe induktiv med datamaterialet for å identifisere koder. Videre ble det vekslet mellom å analysere på en induktiv og deduktiv måte, ved å nærlese tekstsegmenteringer og koder, i tillegg til å løfte blikket og undersøke kodene i lys av det teoretiske rammeverket. Denne analyseprosessen kan også beskrives i lys av den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 4.1), hvor den kontinuerlige vekslingen mellom del og helhet bidro til å skape en dypere og mer helhetlig forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bevege meg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teorien, utarbeidet og konstruerte jeg temaer for analysen, samtidig som det teoretiske rammeverket ble videreutviklet (Anker, 2020). Kategoriene som ble konstruert gjorde det nødvendig med en utvidelse av teoriene jeg hadde som fundament (Nilssen, 2012). Teorien knyttet til selvoppfatningsbegrepet ble utvidet til å både gjelde selvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen, for og i større grad kunne analysere elevenes svar i en større helhet.

4.5 *Forskningens troverdighet – reliabilitet, validitet og overførbarhet*

Forskning er både en prosess, og et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det viktig å vurdere kvaliteten på resultatet, men kanskje enda viktigere å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen og hvordan kunnskapen er produsert. Innenfor forskning brukes begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet for å evaluere kvaliteten (Johanessen et al., 2011). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) inngår alle disse begrepene «... som kriterier i en studies samlede troverdighet» (s. 223). Dette kapitlet vil derfor gjøre rede for denne studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.5.1 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet – om forskningsprosjektet er gjennomført på en nøyaktig, troverdig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) referer reliabilitet i utgangspunktet til

spørsmålet om repliserbarhet: om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultat ved å anvende samme metode. I kvalitative tilnærminger vil ikke spørsmålet om repliserbarhet være relevant, ettersom det ikke vil være mulig å gjennomføre en kvalitativ studie på en nøytral måte. Kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og studiens informanter, noe som gjør at resultatene avhenger av relasjonen mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning vil det på den måten være relevant å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet. I min reliabilitetsvurdering vil det dermed være sentralt å gi leseren innblikk i fremgangsmåten, for å overbevise leseren om at kvaliteten på forskningsprosessen og resultatene er god (Johannessen et al., 2010). Dette kalles å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (Thagaard, 2018).

Gjennomsiktighet i forskningsprosessen har vært en bevisst strategi for utformingen av dette metodiske kapitlet. Kapitlet ble innledet med en presentasjon av egen forforståelse av temaet (jf. kap. 4.1.1), ettersom egen posisjon og subjektivitet kan prege hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre har jeg etterstrebet tydelighet og synlighet i studiens metodiske tilnærming gjennom systematisk refleksjon over studiens metodiske valg. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig at forskeren skiller mellom informasjon som er tilegnet under datagenereringen, og informasjon basert på egne tolkninger og analyser. Det har derfor vært viktig å få frem informantenes stemme ved å strukturere sitatene på en tydelig måte i resultat- og diskusjonskapitlet.

Eksempelvis ble en lydopptaker brukt i intervjuene for å kunne legge frem direkte sitater og unngå rekonstruering av informantenes utsagn (Tjora, 2018). I tillegg har det vært viktig å ikke ta informantenes svar ut av kontekst (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er sitater fragmenter fra en omfattende intervjukontekst som forskeren kjenner godt, men som er ukjent for leseren. For å ivareta informantenes utsagn i dets opprinnelige sammenheng, har jeg derfor inkludert spørsmål i forkant av svaret der det har vært viktig for forståelsen av helheten. Thagaard (2018) skriver også at reliabilitet er basert på at forskeren redegjør for relasjonen til informantene og hvilken betydning dette har for dataene som intervjuene frembringer. I denne studien var jeg som forsker en utenforstående med taushetsplikt som elevene ikke hadde en tidligere relasjon til. Jeg erfarte at relasjonen som ble opparbeidet under intervjuet kan ha influert og påvirket elevene til å gi ærlige svar, ettersom elevene kan ha betraktet meg som en trygg voksenrolle å åpne seg til.

4.5.2 Validitet

Validitet omhandler gyldigheten av de tolkningene man kommer frem til (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) peker på viktigheten av teoretisk gjennomsiktighet for å vurdere validiteten av studiens resultater. Det vil derfor være viktig at jeg som forsker viser teoretisk gjennomsiktighet ved å tolke datamaterialet i lys av et teoretisk ståsted. Dette vil gi grunnlag og begrunnelse for de tolkningene og konklusjonene som vil komme frem i studien (Thagaard, 2018). Videre handler validitet om hvorvidt metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien vil det være sentralt å kritisk diskutere eget undersøkelsesopplegg og datainnsamling opp mot studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) mener valideringen av en studie ikke er en enkelt fase, men en prosess som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Jeg vil derfor vise til hvordan validitet har blitt ivaretatt gjennom denne studien.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhenger validitet av metoden som brukes for studiens emne og formål. Studiens kvalitative tilnærming med intervju som metode har ført til en bevissthet under hele datainnsamlingen. Jeg valgte å gjennomføre to prøveintervjuer for å øve og tilegne meg erfaring i intervjurollen (jf. kap. 4.3.4). Kvale og Brinkmann (2015) mener at kvaliteten på kunnskapsproduksjonen avhenger av forskerens erfaring, samt intervjuets kvalitet. Prøveintervjuene ga meg informasjon knyttet til utformingen av intervjuguiden, og hvordan spørsmålene fungerte og ble forstått av informantene (jf. kap. 4.3.3). Videre ble det fokusert på å stille åpne spørsmål i intervjuene for å fange elevenes egne opplevelser, erfaringer og nyanser ved tematikken. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å utforme spørsmål på en åpen og nyansert måte når forskeren ikke har tilknytning til miljøet som studeres. Det ble derfor utarbeidet spørsmål knyttet til stress generelt, men også positivt og negativt stress. Dette for at elevene skulle ha mulighet til å formidle sine egne tanker, uten at min forforståelse skulle prege deres svar. Det ble også vektlagt å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsket et mer utdypende svar, i tillegg til at hvert intervju avsluttet med en oppsummering for å fange og ivareta elevenes meninger.

Validering av analyseprosessen og studiens tolkninger har kontinuerlig blitt vurdert ved å gå tilbake til studiens primærdata. Ved å bevisst gå tilbake til transkripsjonene har jeg fått vurdert om fremstillingen av studiens resultater og tolkninger samsvarer med

tekstsegmenter, koder og kategorisering som har blitt gjort i analyseringsprosessen. Ved og vekselvis arbeide mellom studiens primærdata og tolkninger, vil forskerens forståelse kunne videreutvikles gjennom den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor vært opptatt av å spore mine tolkninger i transkripsjonen for å kontrollere at tolkningene fremstår som logiske. Dette har blitt gjort gjennom å arbeide induktivt og deduktivt i analyseprosessen (Anker, 2020). Ifølge Thagaard (2018) vil det å begrunne sine tolkninger ha betydning for validiteten. Jeg har derfor forsøkt å klargjøre mine tolkninger i resultat- og diskusjonskapitlet ved å bruke studiens teoretiske rammeverk, samt tidligere forskning.

4.5.3 Overførbarhet

Dersom studiens resultater vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om studiens overførbarhet (Thagaard, 2018). «Overførbarhet går på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller generaliseres – til andre kontekster som ikke er studert» (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 238). Spørsmålet vil dermed knyttes til om tolkningene i min studie, også kan gjelde andre elever ved andre skoler. Det vil være viktig å gjøre leseren oppmerksom på at mine tolkninger er subjektive, men at det er rom for at leseren gjør opp sin egen analyse og tolkning. Det vil dermed være viktig å invitere leseren inn i forskningsarbeidet ved å gjøre arbeidet gjennomskiktig. I følge Postholm og Jacobsen (2018) handler det om å skrive «tykke beskrivelser» (s. 239). Tykke beskrivelser hjelper leseren til å bruke teksten som et tankeredskap til å kunne gjøre egne tolkninger basert på forskerens beskrivelser og konteksten for det som er beskrevet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette har jeg prøvd å ivareta gjennom oppgaven.

Studiens formål har vært å undersøke hvordan videregående elever opplever og erfarer stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Resultatene fra denne studien er basert på et utvalg av seks elever fra samme skole, noe som gjør at utvalget er for lite til at resultatene kan være representativt for alle elever i Norge. Likevel peker Thagaard (2018) på at studiens tolkninger som formidles i teksten kan gjenkjennes av andre personer. I denne oppgaven vil muligens elever og lærere på andre skoler kunne dra kjennskap til studiens tolkninger gjennom egne stresserfaringer eller ved å ha generell kjennskap til stress. Dette kalles naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018). Naturalistisk generalisering kan argumenteres for å være grunnlag for

overførbarhet på bakgrunn av at leseren kan trekke paralleller til egne erfaringer og tanker, og dermed se logikken i studiens tolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om stress er et fenomen som ikke kan observeres, i tillegg til at det oppleves individuelt, kan det finnes flere generelle og felles opplevelser og erfaringer som kan overføres til egen setting. Ettersom resultatene fra denne studien baseres på en byskole med høye inntakskrav, kan det tenkes at lignende skoler vil kunne trekke paralleller i større grad. Likevel regnes stress som et generelt fenomen og «problemområde», noe som gjør at jeg tror at resultatene og tolkningene kan være gjenkjennbare mer generelt på alle videregående skoler. På denne måten vil forskningsprosjektet kunne være nyttig og relevant som tankeredskap for elevers opplevelse av stress, samt et utviklingsredskap for læreres egen profesjonspraksis (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.6 Etiske betraktninger

Forskningsetikk er viktig for kvalitetssikring av forskning, samt for å bevisstgjøre forskere og samfunnet generelt knyttet til etiske problemstillinger (Laake et al., 2015). Normene skal sikre at forskning foregår på en ærlig og redelig måte fra forskernes side (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Innenfor kvalitativ forskning finnes det spesielt fremtredende etiske hensyn som må ivaretas som følge av at man kommer i nærkontakt med informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH), kan sies å være rådgivende komité for denne studien ettersom studien kan plasseres innenfor en humanistisk og samfunnsvitenskapelig sjanger.

Ifølge NESH (2016) må forskning skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger. For det første er alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger pliktet til å melde til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Ettersom denne studien innhenter personopplysninger, ble det derfor nødvendig å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av prosjektet. I søknaden til NSD krevdes en adekvat redegjørelse av prosjektet og prosjektets databehandling, samt innsendelse av informasjonsskriv med informert samtykke (vedlegg 2) og studiens intervjuguide (vedlegg 3). Forskningsprosjektets datasamling ble ikke igangsatt før prosjektet hadde blitt vurdert og godkjent av NSD. Etter å ha justert informasjonsskrivet, ved å informere

at forskningsprosjektet kunne omfatte informasjon om sensitive tema, ble prosjektet vurdert til etisk forsvarlig og godkjent juli 2019 (vedlegg 1).

Som forsker er jeg pliktet til å gjøre informantene oppmerksom på hvem jeg er, og hva som er formålet med mitt prosjekt (NESH, 2016), noe jeg gjorde under informasjonsmøte med elevene og før intervjuene ble gjennomført, samt gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2). Videre bør også forskningen oppleves som meningsfylt for informantene. Forskeren må derfor være forberedt på å svare på eventuelle spørsmål fra informantene om formål med prosjektet og hensikten med mine spørsmål (Laake et al., 2015). Etersom forskningen baseres på mennesker, vil det være nødvendig å få et informert samtykke fra elevene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018). Det informerte samtykket skal inneholde tilstrekkelig informasjon om selve forskningsprosjektet, deres ubetingede rett til å trekke seg fra forsøket uten negative konsekvenser, samt informasjon om risikoen og mulige ubehag som studien kan medføre (Laake et al., 2015). Mulige ubehag i denne studien kan være at det dukker opp litt sensitive opplysninger. Det informerte samtykket ble gjennomgått med den enkelte elev før intervjuene startet, for å være sikker på at elevene forstod hva samtykket inneholdt. I tillegg ble det presisert at elevene kunne trekke seg uten grunn før intervjuet startet. Det ble ikke nødvendig med samtykke fra elevenes foreldre, ettersom elevene går i tredje klasse videregående og er over 18 år.

Som nevnt ble det ikke nødvendig å søke NIHs etiske komité eller REK etter å ha forhørt meg med fagkyndig i NIHs etiske komité (jf. kap 4.3). Selv om prosjektet ikke direkte omhandlet informanter fra sårbare grupper, kan likevel elevene til en viss grad betraktes som en sårbar gruppe, basert på studiens undersøkelse av et sensitivt tema. Forskning skal verne om personlig integritet (NESH, 2016), noe som ble tatt i betraktning gjennom hele datainnsamlingsprosedyren. I gjennomføringen av intervjuene ble det vektlagt å respektere informantene ved å fremheve at elevene var ekspertene på studiens tematikk. Videre ble det også vektlagt å la elevene fortelle selv, uten å presse elevene til å utdype eventuelle private ting som oppstod under intervjuene. Eksempelvis ble bruk av ulovlige rusmidler nevnt i et intervju, som er et lovbrudd og svært privat. Dette valgte eleven selv å utdype, i tillegg til at han påpekte at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål knyttet til det han fortalte.

Videre har det vært viktig å lagre personopplysninger på en forsvarlig måte, samt behandle elevene konfidensielt (NESH, 2016). For å ivareta og beskytte informantenes privatliv ble det nødvendig å gjøre elevene og historiene ugjenkjennelige for utenforstående (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er viktig at dette blir gjort på en måte som ikke påvirker kvaliteten på dataene (NESH, 2016). Dette ble gjort gjennom å anonymisere og gi elevene fiktive navn allerede i transkripsjonen, samt endre andre opplysninger som potensielt kunne virke gjenkjennelig. Spesifikke opplysninger kunne eksempelvis byttes ut med andre begreper som; «parallellklassen» og «rusmidler».

5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil studiens resultater og funn presenteres og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket. I tillegg vil også annen litteratur, som tidligere forskning og litteratur i forbindelse med studiens kontekst, brukes til å diskutere studiens resultater og funn. Resultat og diskusjon har blitt samlet i samme kapittel for å gi en helhetlig forståelse av oppgavens resultater, samt unngå gjentakelser. Med en temasentrert tilnærming til analysen vil studiens resultater og diskusjon presenteres i ulike temaer i ulike kapitler. De ulike temaene er: «Elevenes opplevelse av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget», «Elevenes oppfatning av stress», «Stressende i skolehverdagen», «Stressende i kroppsøvningsfaget», og «En sammenfatning: hvordan kan skolen bidra til mindre stress, og bedre psykisk helse?».

Før resultat- og diskusjonsdelen vil jeg presentere elevene som ble intervjuet. Presentasjonen vil inneholde hvilke programfag elevene har valgt, målet deres med videregående, hva de bruker fritiden på, samt hvordan de trives i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Alle elevene går tredje klasse på utdanningsprogrammet studiespesialisering. Formålet med denne presentasjonen er å gi leseren et bilde av elevene som inngår i denne studien, slik at man har et inntrykk av elevene når resultater blir presentert og diskutert. På grunn av etiske betraktninger (jf. kap. 4.6) har elevene fått fiktive navn for å ikke kunne gjenkjennes.

5.1 Presentasjon av elevene

Nils: Har hatt realfag som programfag, men har forsert flere fag fra og med tiende klasse. Han har derfor ingen programfag på nåværende tidspunkt. Målet med videregående er å gå ut med et snitt på rundt 60 poeng for å kunne komme inn på ønsket studie. Nils trives godt på skolen, og bruker fritiden til skole, trening og venner. Han trives godt i kroppsøving og synes faget er gøy.

Kari: Har tre realfag som programfag. Hennes mål med videregående er å få et så godt snitt som mulig, for å kunne holde alle muligheter åpne. Selv om hun har et stort fokus på skole, ønsker hun samtidig å være sosial på fritiden. Fritiden hennes brukes derfor på venner og skole. Kari trives godt på skolen og i kroppsøvningsfaget.

Anna: Har to programfag innenfor realfag, og et programfag fra et annet programområde. Anna har ikke noe konkret mål med videregående, men ønsker å få så gode karakterer som mulig for å holde alle muligheter åpne for videre studier. På fritiden går Anna ukentlig på to fritidsaktiviteter, driver med egentrening og er med venner. Hun trives i skolehverdagen, og uttrykker at hun trives svært godt i kroppsøvfingsfaget.

Emil: Har to programfag innenfor språk, samfunnsfag og økonomi, i tillegg til et programfag fra et annet programområde. Målet til Emil er å fullføre videregående og få et snitt på rundt 40 poeng. Mesteparten av fritiden hans går til å være med venner, i tillegg til trening. Emil trives helt greit på skolen, og sier han hadde valgt bort kroppsøvfingsfaget hvis han kunne.

Tuva: Har et programfag innen realfag, og to fag innenfor språk, samfunnsfag og økonomi. Tuva har ikke noe konkret mål med videregående, men ønsker ikke å ødelegge noen sjanser for videre studier. Hun har også et mål om å være sosial og ha det hyggelig i skolehverdagen. På fritiden driver Tuva med yoga, i tillegg til å være med venner. Videre trives Tuva godt på skolen. I kroppsøvfingsfaget trives hun greit, og gir uttrykk for å kunne grue seg til undervisningen.

Aksel: Har tre programfag innenfor realfag. Han har som mål om å balansere skolearbeidet gjennom å få best mulig snitt, uten å slite seg helt ut. På fritiden spiller Aksel fotball og trener styrke. Han sier at han trives godt i skolehverdagen, og at kroppsøvfingsfaget er blant de beste fagene på skolen.

5.2 Elevenes opplevelse av skolehverdagen og kroppsøvfingsfaget

Dette resultat- og diskusjonskapitlet vil først ta for seg hvordan elevene opplever skolehverdagen og kroppsøvfingsfaget generelt. Det fremstod relevant og naturlig å innlede med disse temaene for å skape et bilde av elevenes opplevelse av å være elev i dagens skolehverdag. Elevene har ulike valgfag, går i ulike klasser, og har ulike omgangskretser, noe som selvfølgelig vil gjøre at elevene ikke utsettes for akkurat det samme miljøet til enhver tid. Elevenes skildringer kan bidra til å gi oss en forståelse av elevenes syn på skolehverdagen og kroppsøvfingsfaget generelt, som kan komme til

nytte for videre tolkning og forståelse i denne studien. Det betraktes som relevant ettersom disse funnene muligens kan ses i sammenheng med andre funn senere i oppgaven.

5.2.1 Skolehverdagen: Trivsel, det sosiale miljøet og læringsmiljøet

I opplæringsloven paragraf 9 A-2 står det; «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova - oppll, § 9A-2, 1998). Skolen er dermed lovpålagt å arbeide aktivt og systematisk for at elever skal trives fysisk og psykososialt i skolemiljøet. Trivselsbegrepet fokuserer på det å være lykkelig og fornøyd med livet, opplevelse av personlig vekst, samt relasjonsopplevelsen med andre (Helsedirektoratet, 2015). Stort sett opplever og uttrykker alle seks elevene skolehverdagen som noe bra og at de trives på skolen. «*Jeg synes skolehverdagen på skolen er veldig bra*» (Aksel). Elevene trekker særlig frem det relasjonelle perspektivet som en viktig faktor for deres opplevelse av skolehverdagen: «*Altså jeg har det jo en ganske god skolehverdag egentlig. Jeg har veldig gode venner som jeg er veldig trygg på. Og det føles veldig godt*» (Tuva). Også Nils uttrykker at det sosiale aspektet er viktig for hans opplevelse av skolehverdagen:

Bra. Jeg har en fin gjeng. Vi er alltid samlet, men vi har så forskjellige fag. Så det hender at jeg sitter på biblioteket og slapper av eller jobber med noen andre fag. Jeg har ofte fritime når andre har timer. Men i friminuttene er vi alltid sammen og sitter og spiser lunsj sammen. Så går det sånn fotballturnering nå, nede i gymsalen. Det kan hende vi går og følger litt med på det. Så jeg trives på skolen. Jeg har kule fag, kule lærere, kule venner. Skolehverdagen er bra. (Nils)

Nils sine skildringer og hans måte å ordlegge seg på, kan indikere at det å være sammen med andre er en viktig faktor for hvordan han opplever skolehverdagen. Han legger særlig vekt på ord som «vi», «samlet» og «sammen». Dette tyder på at Nils liker seg på skolen, og finner seg til rette blant andre elever – som er en viktig faktor for å kunne trives (Helsedirektoratet, 2015). Dette er også noe Diener og Biswas-Diener (2008) peker på i sin forskning på trivsel og det å være lykkelig. De mener at gode sosiale relasjoner er en nødvendig forutsetning for å være lykkelig og trives (Diener & Biswas-Diener, 2008). Ifølge Diseth (2019) oppgir mennesker som er lykkelige, også at de har gode sosiale relasjoner. Også Kari trekker særlig frem det sosiale miljøet som en viktig faktor for hennes trivsel: «*Jeg er veldig fornøyd med skolen og miljøet, spesielt det. Synes det er veldig mye hyggelige folk her på en måte - du finner alltid noen*» (Kari).

Elevenes svar tyder på at elevene opplever og vurderer seg selv som flinke sosiale aktører i skolehverdagen, noe som kan bidra til å styrke deres sosiale selvoppfatning. Både den generelle selvoppfatningen, men også den sosiale selvoppfatning, er en viktig forutsetning for hvordan elever handler, føler og tenker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes opplevelse av egen sosial oppfatning kan tenkes å ha en innvirkning på elevenes trivsel, slik som også sosiale relasjoner og lykke har på hverandre (Diseth, 2019).

Videre trekker noen av elevene frem det faglige som viktig for deres trivsel. Nils sier at han *«har kule fag og kule lærere»* (Nils), mens Aksel sier: *«Ja, jeg er veldig fornøyd med å gå på denne skolen. Det er gode lærere, og elever som er motiverte og interesserte i å lære. Så bidrar det til min læring, mitt læringsutbytte også»* (Aksel). Elevene mener det faglige læringsmiljøet er bra på skolen og det at finnes en kultur for å lære, noe som er en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det kan også tyde på at elevene opplever å få faglige utfordringer som bidrar til personlig vekst og utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Det kan i tillegg tenkes at elevene vurderer seg selv som faglig flinke på bakgrunn av at de går på en skole med høyt inntakskrav. Denne vurderingen kan bidra til å gi elevene en høy akademisk selvoppfatning, som igjen påvirker deres generelle selvoppfatning og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Flere av elevene trekker frem gode lærere som noe positivt med skolehverdagen. Emil trekker særlig frem dette, og mener at lærerne tar seg tid til å hjelpe og svare på spørsmål. Et kjennetegn på et godt læringsmiljø som fremmer læring er at skolen har utviklet en god klasseledelse preget av gode relasjoner mellom lærer og elev (Nordahl, 2012). Samtidig som elevene er relativt fornøyde med lærerne, mener også flere av elevene at lærerne og skolens vurderingspraksis er negativt ved skolehverdagen:

En ting er at skolen generelt, hvis vi skal tenke på studiespesialiserende da, så har det jo vært veldig høyt snitt her. Og det gjør jo at det kan for noen sikkert føles litt sånt press. At man må gjøre det bra på en måte. Samtidig som lærerne har en oppfatning av at alle elevene er så flinke. Og da kan det også føre til at det blir litt strengere også. Selv om det ikke burde være sånn. Sånn blir det jo, det er ikke rart heller. At det kan være vanskelig da å gjøre det bra. At alle er sjeldent flinke. Men hvis man ikke er på topp da, så er det liksom litt vanskelig på en måte. (Kari)

Nils og Emil trekker også frem vurderingspraksisen til skolen som negativ. Emil er den eneste eleven som gir uttrykk for at han «trives godt nok» (Nils). Når jeg spør om han kan utdype hva han legger i å trives godt nok, sier han at han har det godt sosialt, men at han mener lærerne vurderer skolearbeidet strengere enn andre skoler på grunn av skolens høye inntakskrav og flinke elever. Dette var også noe han uttrykte å ha testet ut, ved å få venners lærere på andre skoler til å vurdere oppgaver. Ifølge Emil hadde det vært et stort sprik i vurderingen, hvor oppgavene hadde blitt vurdert to til tre karakterer høyere av andre lærere. Det å få en følelse av å ikke bli vurdert rettferdig kan antas å virke inn på elevenes akademiske og generelle selvoppfatning, og dermed også trivsel. Emils svar kan indikere at han sammenligner seg med andre medelever og opplever at egen prestasjon svekkes på grunn av at andre elever får høyere karakterer og presterer bedre (Diseth, 2019). Det kan igjen føre til at elever tenker at de ikke er så faglig flinke som de trodde de var. «Kompetansefølelsen vår, som utvikles i en helhetlig samhandling mellom det individuelle, sosiale og kulturelle, påvirker ferdighetsnivået vårt» (Wormnes & Manger, 2005, s. 13). Det at Emil opplever dårlige prestasjoner kan igjen skape en negativ selvoppfatning, som i neste omgang også kan bidra til at Emil får enda dårligere karakterer. Ifølge Imsen (2005) er faglig standard og faglig trivsel tett knyttet sammen, noe som kan medføre at Emils faglige standard kan påvirke hans trivsel i skolehverdagen.

Stort sett virker det som alle elevene opplever skolehverdagen som noe bra og positivt, og uttrykker at de trives, selv om det er enkelte ting de ikke er helt fornøyde med. Dette funnet harmonerer med Ungdata-undersøkelsen fra 2018, hvor 93 prosent av videregående elever rapporterer at de trives på skolen (Bakken, 2018). I tillegg til det sosiale og faglige trakk også elevene frem mer generelle og fysiske ting ved skolehverdagen som de satte pris, som også er viktig for trivsel (Helsedirektoratet, 2015). For eksempel at de hadde lange lunsjpauser på en time, at det var rent og ryddig, samt beliggenheten og ressursene til skolen. Men i hovedsak var det psykososiale faktorer og faglige utfordringer som elevene la vekt på i sin beskrivelse av skolehverdagen. Begge disse komponenter er viktige faktorer for trivsel (Helsedirektoratet, 2015). I tillegg kan elevenes svar indikere at elevene opplever og vurderer seg selv som flinke sosialt og faglig. Disse vurderingene vil igjen kunne bidra til å påvirke elevenes generelle selvverd, noe som er viktig for elevenes interesse for skolearbeidet, arbeidsinnsats og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.2.2 Kroppsøving: Et gøy avbrekksfag

Stort sett liker de fleste elevene kroppsøving, og synes faget er gøy. Både Anna og Aksel uttrykker at det er et av deres favorittfag: «*Jeg elsker det. Jeg har alltid elsket det*» (Anna). Elevenes ytringer samsvarer med kartleggingsstudien til Moen, Westlie, Bjørke og Bratteli (2018) angående elevens opplevelse av kroppsøving i grunnskolen. I studien kommer det frem at andelen elever som liker kroppsøving godt eller svært godt, er høy (Moen et al., 2018). Elevene trakk særlig frem det å bruke kroppen og være i bevegelse, samarbeid, samt at faget er gøy og morsomt, som positive sider ved faget. Det elevene uttrykker samsvarer med fagets formål om å sanse, lære og oppleve med kroppen, i tillegg til å «... medverke til at elevene opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Et perspektiv som gikk igjen hos samtlige av elevene, var at kroppsøving ble betraktet som et avbrekksfag. De fleste elevene beskrev kroppsøving som et «pause»-fag hvor elevene får et avbrekk fra en stillesittende skolehverdag med mye lesing og skriving: «*Jeg synes det er veldig digg å få dette avbrekket i skolehverdagen. Som sagt liker jeg realfag også, jeg driver jo mye med det. Men det blir veldig teoretisk, og da er det veldig fint å ha kroppsøving*» (Anna). Også Kari trakk frem avbrekket fra teori som noe positivt med kroppsøvingfaget:

Jeg føler det er et veldig viktig fag som vi har på en måte. Særlig i den skolehverdagen vi har nå da, dagens ungdom. På en måte hvor vi har så mye fag, og blir tvunget til å sitte ned å skrive hele tiden. I alle fag. Også når du kommer hjem etterpå, på en måte. At det er jo lurt med et slikt avbrekk. For det er jo litt det det blir – et avbrekk i skolehverdagen hvor du kan gjøre litt annet. (Kari)

Disse svarene tyder på at elevene har en teoretisk og stillesittende skolehverdag, noe som ikke betraktes som tilsynelatende unormalt i utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Ut ifra det Kari beskriver, at kroppsøving blir et avbrekk hvor man gjør litt annet, kan det indikere at hun ikke opplever kroppsøving som et læringsfag på lik linje med andre skolefag (Ommundsen, 2008). At elevene opplever faget som et avbrekksfag, i stedet for et læringsfag, kan tyde på at elevene har høy spesifikk selvoppfatning i faget. På bakgrunn av høy spesifikk selvoppfatning kan det videre indikere at elevene opplever mestringserfaringer i kroppsøving. Mestringsopplevelser som bidrar til elevenes opplevelse av faget som en pause i skolehverdagen, ettersom de

muligens ikke må streve like mye med utfordringer som i andre skolefag. For eksempel i matematikk kan det tenkes at elevene må jobbe i større grad for å oppnå mestringsopplevelser. I følge Imsen (2005) styrer vår selvoppfatning i stor grad vår opplevelse og forståelse, noe som kan tyde på at elevenes fysiske og spesifikke selvoppfatning vil påvirke deres forståelse og oppfatning av kroppsøving som fag. I tillegg trakk også flere frem helsefordelen med kroppsøving som en del av avbrekket i skolehverdagen. Det å være aktiv og få trent i løpet av en lang dag med mye teoretiske fag ble nevnt av både Tuva, Nils og Aksel. Også Anna trakk frem dette perspektivet:

Jeg føler meg veldig bra etterpå liksom. Og det er veldig deilig å få trent. Også er det veldig fint at, det bygger litt videre på det jeg sa i stad, men at man setter av den tiden til å drive med kroppsøving. For det er jo veldig mange som har ganske hektiske hverdager. Og når da skolen, som er obligatorisk, legger opp til at nå må du trene, så er det veldig greit. For da er det sånn at jeg i hvert fall får trent denne dagen, denne uka i hvert fall. Så det synes jeg er veldig fint. (Anna)

Elevenes beskrivelser av faget viser at de har en forståelse av at kroppsøving skal være, samt er, viktig for elevenes helse. Det virker med dette at elevene legitimerer kroppsøving som fag gjennom en helsediskurs. Helsediskursen er særlig sentral og fremtredende i den aktuelle legitimeringsdebatten av kroppsøving som fag (Redelius & Larsson, 2010; McEvilly, Verheul, Atenco & Jess, 2014). I følge McEvilly et al. (2014) baseres helsediskursen i kroppsøving som fag seg på de helserelaterte utfordringene vi finner i dagens samfunn. Vi kan stadig se en økning av flere mennesker med livsstilsykdommer, på bakgrunn av at befolkningen er mindre aktive enn tidligere (Helsedirektoratet, 2016). Dette har skapt et økende fokus på helse, hvor det ses på som nødvendig at befolkningen må lære å ta sunnere valg. Det ser ut til at elevene mener at kroppsøving som fag har fått en sentral plass i disse helserelaterte utfordringene, og begrunner faget i instrumentelle og utenforliggende goder som faget tjener (Arnold, 1988). Faget ses på som et godt middel til å bøte med inaktivitet, i tillegg til å lære elevene om å ta sunne valg for å få god helse (Redelius & Larsson, 2010). Elevenes beskrivelser av faget indikerer at elevene opplever avbrekket og avkoblingen som et nyttemoment i deres helse.

Samtidig som elevene trekker frem helseaspektet ved kroppsøving som fag, legger flere av elevene vekt på det kroppslige, og gleden ved å være i aktivitet som noe positivt med

faget. Dette er i tråd med både den nåværende læreplanen, og den nye læreplanen som innføres i kroppsøving. I nåværende læreplan står inspirasjon til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2015a), noe vi også finner i fagets relevans og sentrale verdier i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kari mener at kroppsøvingfaget er et fag hvor man gjør morsomme ting, og at man lærer at trening kan være gøy og ikke bare slitsomt. Videre mener hun også at det faget er unikt med tanke på mestringsfølelse: «... du gjør noe helt annet, og du får ikke den mestringsfølelsen et annet sted. Det er en veldig god følelse når du føler du får til ting i gym. Det er veldig sånn» (Kari). Aksel sier også at han liker å bruke kroppen og være i aktivitet, og Emil synes det er bra at det er elevenes utvikling som vurderes i faget. Elevenes uttalelser samsvarer i høy grad med formålet med faget, og særlig den nye læreplanen hvor kroppslig læring vil få enda større fokus i kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om det ser ut til at elevene i studien hovedsakelig legitimerer kroppsøvingfaget som et avbrekk- og helsefag, viser også funnene at elevene vektlegger fagets egenverdi og den indre gleden bevegelse gir. Dette gir uttrykk for at elevene forstår og ser på faget med de instrumentelle og utenforliggende godene som faget tjener, men også de iboende begrunnelsene som faget i hovedsak skal bygge på (Arnold, 1988).

Elevene trekker også frem det sosiale aspektet ved kroppsøvingundervisningen som noe positivt med faget. Det å måtte samarbeide i lagidretter eller andre aktiviteter, og bli kjent med medelevene på en annen måte, trekkes frem som positivt for det sosiale miljøet i klassen. Dette kan ses i tråd med formålet om fair-play i den nåværende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» i fagets nye læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019). Anna mener at kroppsøving fører til at klassen kommer nærmere som klasse, ettersom man hele tiden skal samarbeide og bygge hverandre opp. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er gjensidig respekt og positive lærer-elev- relasjoner og elev-elev-relasjoner essensielt i et godt læringsmiljø. Det å inkludere og akseptere elevene med sine sterke og svake sider er sentralt for elevenes trivsel i et sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Også Nils og Emil påpeker at kroppsøvingfaget er veldig bra sosialt sett – at elevene samarbeider og er gode venner med hverandre, i tillegg til at det er generelt god stemning i gruppa. Som tidligere nevnt er det sosiale miljøet og relasjonsopplevelsen med andre svært viktig for elevens trivsel (Helsedirektoratet, 2015). Kari uttrykker at

hun trives veldig godt i faget, og at det relasjonelle aspektet har en viktig rolle for hennes trivsel:

Jeg trives egentlig veldig godt med kroppsøving, selv om det ikke er det faget jeg er best i. Så trives jeg egentlig ganske godt med faget, men at det er litt sånn, ja, at det handler litt om at man føler seg trygg på de rundt seg. Jeg føler kroppsøving er et sånt type fag. (Kari)

Kari sitt svar tyder på at undervisningen preges av et oppgaveorientert læringsklima (Ommundsen, 2015). Et læringsorientert klima hvor det er lov å feile, og hvor fremgang og utvikling er viktig, og elevene føler seg trygge (Federici & Skaalvik, 2013). Forskning viser at det finnes en klar sammenheng mellom undervisningens læringsklima og elevenes følelser, kognisjon og væremåte på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et mestringsorientert læringsklima kan tenkes å ha innvirkning på elevenes generelle selvvurd, men også den sosiale selvoppfatningen. Og med en god selvoppfatning har elevene større sjanse for å mestre aktiviteter i faget, og dermed større sannsynlighet for å like kroppsøving. Ifølge Mæland (2009) vil en positiv selvoppfatning sannsynligvis, men ikke nødvendigvis, påvirke individets selvtillit i forhold til mange oppgaver, og omvendt.

Likevel uttrykker også noen av elevene at faget ikke er et favorittfag: «*Det er et fag jeg kan forholde meg til. Et fag jeg ikke har noe imot å delta i. Hvis jeg kunne valgt det bort, så hadde jeg valgt det bort*» (Emil). Emil uttrykker at han har fått et nytt syn på kroppsøving og syns faget er gøy etter at han begynte på videregående, likevel ville han valgt det bort hvis han kunne. Han beskriver kroppsøving på ungdomsskolen som et fag preget av mye testing og prestasjonsfokus, og trekker frem eksempler som 3000 meter og beep-test på tester som ble gjennomført. Beskrivelsene gir uttrykk for at fagets undervisning på ungdomsskolen har vært preget av et prestasjonsorientert læringsklima (Ommundsen, 2015), hvor Emil har lite mestringserfaringer å se tilbake på. En slik prestasjonsorientert praksis kan føre til dårligere selvoppfatning om å mestre faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013), som igjen virker inn på Emils tanker og følelser knyttet til kroppsøving. Også Tuva uttrykker at hun har et ambivalent forhold til kroppsøving:

Jeg tenkte litt på det før jeg kom her, liksom mitt forhold til gym. Jeg er glad i være i aktivitet og bevegelse, men gym har aldri vært noe yndlingsfag. Og hvorfor det er sånn er kanskje enten fordi det har vært litt for seriøst, eller det der med at jeg skulle ønske gym var et fag jeg bare kunne slappe av i og trene. Bare

ikke tenke på alt, men så skal du i tillegg tenke på at du skal prestere når du har gym. Og det synes jeg har vært litt sånn [årh ...]. Skulle ønske det bare kunne vært en friarena. (Tuva)

Kroppsøving er på lik linje med andre skolefag et læringsfag som elevene skal vurderes i (Ommundsen, 2008). Skildringene til Tuva vitner om at hun forstår at elevene skal vurderes i faget, men at hun uttrykker et ønske om et annerledes fag hvor man ikke blir vurdert. Tuvas skildringer kan tyde på at hun til tider opplever et prestasjonsorientert læringsklima, og at dette fører til at hun kjenner på et prestasjonspress. Et stort prestasjonspress i skolen, vil kunne ha negative innvirkning på elevenes selvverd (Skaalvik & Federici, 2015). Dersom Tuva opplever et stort prestasjonspress over tid, vil dette kunne påvirke hennes vurdering av seg selv, som kan være uheldig for hennes psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selv om elevene uttrykker at de trives i faget og sier at de generelt ikke gruer seg til kroppsøvingundervisningen, så finnes det unntak. Elevene nevner at de kan grue seg hvis det er en aktivitet eller en idrett de ikke mestrer, men at dette er enkelttilfeller. Vurdering i faget ble også nevnt som en faktor som kunne føre til at Aksel kunne grue seg til undervisningen. Emil har ofte gruet seg til undervisningen på grunn av overvekt og kroppskomplekser, men han sier at det går bedre nå. Dette er temaer som elevene i stor grad knytter opp mot stressende opplevelser og erfaringer i faget. Disse tematikkene vil derfor tas opp senere i dette resultat- og diskusjonskapitlet (kap. 5.5).

5.3 Elevenes oppfatning av stress

Stressbegrepet blir i dagligtalen flittig brukt, noe som har ført til en utydelig begrepsbruk blant mennesker (Nielsen & Raaheim, 1997). Et av studiens forskningsspørsmål handler om hvordan elevene forstår og tenker rundt begrepet og fenomenet stress. Ved å innhente elevenes tanker kan deres forståelse bli utgangspunktet for videre diskusjon av deres opplevelser av tematikken i skolehverdagen og kroppsøvingfaget.

5.3.1 Stress som noe psykisk, unødvendig og ukomfortabelt

Selv om begrepet stress er blitt nyansert i denne studien, viste likevel møtet med elevene at elevene hadde en relativt, intuitiv negativ oppfatning av begrepet. Noe som ikke er veldig overraskende, ettersom Larsen (1996) peker på at de fleste mennesker i

samfunnet oppfatter stress synonymt med noe negativt. Første spørsmål som omhandlet stress i intervjuguiden ble formulert på en nøytral måte: «Hva tenker du på når du hører ordet stress?». Det første de fleste elevene la vekt på var det psykiske og følelsesmessige aspektet ved stress:

Stress er når du tenker mye på det, men du klarer ikke jobbe med det. Du går bare rundt og blir sliten av det. Du tenker ikke på å gjøre det bra. Du tenker ... Nei, du tenker for mye på å gjøre det bra, at du på en måte ikke gjør det bra. Du gjør det ikke bra i det hele tatt liksom. Det er noe du gjør med deg selv. Det er helt psykisk. Så det er uansett hvor mye du prøver, så blir du stresset. (Nils)

Det Nils uttrykker kan beskrives som en følelse av utilstrekkelighet. Han bruker for eksempel begrepet «sliten» og «psykisk» når han beskriver hva stress er for han. Også Tuva mente at stress er psykisk og fører til at hun opplever «*destruktive tanker*» (Tuva). Disse ytringene vitner om at Nils og Tuva forstår og retter stressbegrepet mer mot reaksjonen individet har av det opplevde stresset, enn selve stressoren som utløser stresset (Espnes & Smedslund, 2009). Dette er vanligvis den betydningen folk flest har av stressbegrepet (Nielsen & Raaheim, 1997). Disse perspektivene delte også Aksel. Han la vekt på det at stress føltes som å være i konstant uro, noe han understrekte virket slitsomt på både kropp og sinn. Også tidligere forskning peker på psykiske aspekter som å føle at alt er et slit, som et av de vanligste symptomene på stress (Bakken, 2019). Videre nevner Aksel fysiske symptomer på stress, som økt puls og en ekkel følelse i kroppen. Anna og Emil nevnte også at man kan miste hår hvis man stresser for mye. Slike fysiske reaksjoner kan også oppstå i stressende situasjoner, hvor individet prøver å gjennomrette kroppens hormonelle balanse gjennom fysiske reaksjoner (Selye, 1974).

Videre i intervjuguiden gikk jeg fra å stille åpne spørsmål om stress, til å spørre mer spesifikt: «Hva tenker du når du hører positivt- og negativt stress?». En ting som gikk igjen hos samtlige elever, er at de opplever negativt stress når det oppstår for mye stress: «*Det at du har veldig mange ting du må tenke på, på en gang*» (Kari). Og når det blir for mye stress, opplever elevene at det blir vanskeligere å håndtere det negative stresset. Dette stresset betrakter elevene som unødvendig stress, fordi det fører til at elevene mister fokus på arbeidsoppgaver og ikke helt vet hvor de skal gjøre av seg. Anna forteller at det kan bli så mye på en gang, at hun opplever å ikke få gjort noen ting. Det elevene uttrykker kalles i følge Selye (1983) for overstress. Overstress oppstår i overstimuleringssituasjoner som krever individets fulle oppmerksomhet og

konsentrasjon (Selye, 1983). Når det er mye som skal gjøres på en gang kan denne påvirkningen føre til indre konflikter, eller bidra til å true menneskets velferd, selvoppfatning eller sikkerhet (Larsen, 1996). Negativt stress kan dermed virke ødeleggende på sikt, hvis man opplever store belastninger over lengre tid (Selye, 1974). Videre sier noen av elevene at stress oppleves når man skal gjøre noe som kjennes ukomfortabelt. Emil forbinder stress med å gjøre ting som han ikke føler han får til:

Det er da jeg begynner å kjenne litt på stress. «Klarer jeg dette her?» «Kan jeg dette her?» Så da er det egentlig bare det. Kanskje ikke prestasjonsangst, men mer som å prøve å prestere og ikke kunne prestere like godt som jeg skulle ønske jeg kunne. Om det ga mening. (Emil)

Det Emil uttrykker er i tråd med Lazarus og Folkmans (1984) definisjon på stress. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) oppstår stress når individet opplever et gap, reelt eller ikke, mellom individets egne opplevde ressurser og miljøets forventninger. Også Nils og Aksel trekker frem disse perspektivene. Nils sier at negativt stress gjør at han stiller spørsmål til egne evner og blir dermed usikker på seg selv, mens Aksel mener at negativt stress gjør at han er i konstant frykt for å ikke klare å prestere. Både det Aksel og Nils uttaler kan tilknyttes sårbarhet. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) kommer sårbarhet til uttrykk når individet opplever manglende ressurser i situasjoner som vurderes som personlig viktige. Hvilke situasjoner elevene vurderer som personlig viktige vil variere fra individ til individ. Dette kan knyttes til seloppfatningstradisjonens ene kilde, psykologiske sentralitet, som omhandler hvilke områder som er høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I elevenes beskrivelser kan det virke som at de verdsetter akademiske prestasjoner høyt. Elevenes forståelse og svar knyttet til negativt stress samsvarer i stor grad med teorien. Deres svar tyder på at tolkningen av situasjonen oppleves som mer stressende, enn selve situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984)

5.3.2 Stress som noe nødvendig og prestasjonsfremmende

Selv om elevene intuitivt ga uttrykk for stress som noe negativt under intervjuet, ytret også samtlige av elevene forståelse for de positive sidene ved stress, når de svarte på spørsmål knyttet til positivt stress og negativt stress. En viss grad av stress er naturlig og nødvendig for å kunne trives og utvikles som mennesker (Kroese, 1999). Dette var også noe elevene påpekte: «*Positivt stress det finnes jo, holdt jeg på å si [ler]. Det hørt*

veldig ille ut, men jeg skjønner hva du mener. Det er sånn noen ganger så trenger du det, du trenger den ekstra lille dytten» (Kari). Flere av elevene trakk frem positivt stress som sentralt for å få unnagjort skoleoppgaver og andre gjøremål, og så verdien med å få et press om å gjennomføre disse tingene. Positivt stress gjør at vi får en energiøkning til å yte mer og gjøre vårt beste (Larsen, 1996). Kari hadde noen refleksjoner på hva positivt stress er for henne:

Men hvis det er litt stress når du skal øve til en prøve, og at det ikke er så mye at du får helt panikk, så greier du å skjerpe deg og jobbe effektivt. Og plutselig så er du ferdig med alt du skulle gjort. Også føler du deg mye bedre etterpå. Så stress er jo sunt. Og vi er jo laget til å tåle stress på en måte. Så det tror jeg vi trenger. Man må jo skjerpe seg innimellom også. Man kan ikke bare ta livet med ro hele tiden, for slik fungerer ikke verden. Men samtidig så er det ikke bra med for mye stress. (Kari)

Det Kari skildrer i første del av første setning, kan relateres til at positivt stress føles overkommelig. Også Tuva understrekte dette: *«Det er vel når det blir i en så liten grad at det er håndterbart»*. Elevens forståelse samsvarer i stor grad med teorien som peker på at positivt stress kjennetegnes av at det oppleves som at man har kontroll over situasjonen, samt at det oppleves relativt kortvarig (Kroese, 1999). Videre kan også Kari sine skildringer relateres og ses i lys av Selyes (1983) dimensjoner om understress og overstress. Vi trenger utfordringer og litt stress for å ikke få følelsen av kjedsomhet og stagnasjon (Nielsen & Raaheim, 1997). Dette var også noe Nils ga uttrykk for: *«Positivt stress er når du må få ting gjort, tenker jeg. Når du har en frist, og kan ikke vente med det til siste dag. Og da er det greit med litt stress. Da blir du preppa»* (Nils). Eksempelvis kan lavt tempo og lite variasjon føre til kjedsomhet og at man ikke får gjennomført like mye (Larsen, 1996). Mennesker drives av påvirkninger – man trenger motivasjon og stress. Dersom vi hadde vært fullstendig fri for stress, hadde vi i følge Selye (1983) vært døde. Vi er altså avhengige av litt stress for å overleve. Elevene påpekte viktigheten av positivt stress for å prestere bedre og få unnagjort gjøremål, men var også klar over at det ikke er bra med for mye stress.

5.3.3 Hvorfor tror elevene at stress oppstår?

Som nevnt oppstår stress ifølge Lazarus og Folkman (1984) på grunn av at individet opplever et gap mellom egne opplevede ressurser og miljøets forventninger. Elevene mener stress oppstår blant annet på grunn av høye forventninger. Nils, som har mål om å komme inn på et studieprogram med høyt inntakskrav, mener stress oppstår på grunn

av høye forventninger til seg selv. Han uttrykker at hans mål om å gå ut videregående skole med over 60 poeng ikke er urealistisk, men at han kunne gjort det enklere for seg selv ved å velge samme studie på en annen skole med lavere poenggrense. Han sier videre: «*Men hele tiden vil jeg gjøre det best mulig, og finne det beste studie. Det er noe med meg selv*» (Nils). Det Nils forteller kan i stor grad knyttes til sårbarhet og mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Det høye inntakskravet vil utgjøre miljøets forventninger, mens Nils sine egne psykiske og faglige egenskaper vil utgjøre individets opplevde ressurser. Til sammen vil dette samspillet utgjøre en balansegang mellom Nils egen mestringstro og usikkerhet på å klare å nå målet. Denne usikkerheten og sårbarheten tilknyttet egne forventninger vil kunne bidra til å skape et stress (Lazarus & Folkman, 1984). Også Kari uttrykker at stress oppstår fordi hun har høye forventninger til seg selv om å prestere, men ikke opplever å innfri egne forventninger: «*Da blir jeg stresset, fordi jeg vil jo få det til*» (Kari). I tillegg til å ha høye forventninger til seg selv, mener flere av elevene at forventninger fra andre fører til at stress oppstår:

Jeg tror det er veldig sånn at jeg vil gjøre det bra. At jeg har satt på en måte veldig høye krav til meg selv. At jeg vil gjøre det bra og det er sånn [sukk] ... Det høres kanskje litt rart ut, men at man kanskje vil gjøre det bra, ikke nødvendigvis for sin egen skyld, men for andres skyld også. Som foreldre og familie som på en måte du vil vise at: jo, jeg er også flink. At man kanskje ser litt opp til de eldste i søskenflokk, kusiner og fettere. (Anna)

Lazarus og Folkman (1984) mener stress og mestring må ses i en kontekst mellom individets forhold til samfunnet. Samfunnet styrer i stor grad sosiale regler, og hvordan mennesker skal tenke og føle. Stress kan på den måten oppstå når individet ikke opplever å innfri de reglene og forventningene som samfunnet har (Lazarus & Folkman, 1984). Annas svar kan indikere at hun opplever å sette høye forventninger til seg selv for å bevise ovenfor andre i familien at hun er flink. Det å risikere at andre opplever henne som ikke flink eller smart, betraktes muligens som mer stressende enn selve situasjonen hvor hun skal prestere (Espnes & Smedslund, 2009). Både Aksel og Nils deler disse tankene, men Aksel sier at han selv ikke har dette «problemet»: «*Jeg er heldig. Jeg har ikke foreldre som er opptatt av at jeg skal prestere på skolen. De er bare opptatt av at jeg gjør mitt beste*» (Aksel). Nils mener disse forventningene kommer fra samfunnet vi lever i. Sett i lys av Uthus (2017a) preges dagens samfunn i stor grad av kapitalisme og det å prestere, og det kan virke som flere av elevene opplever dette i sin hverdag. Også tidligere forskning peker på en «en sykt seriøs ungdomsgenerasjon» (Hegna, Ødegård &

Strandbu, 2013). På samme måte trekker Kari inn at stress oppstår som følge av samfunnet vi lever i. Hun kaller det «generasjon prestasjon», og mener at stress forårsakes av ønske om å unngå å bli oppfattet som dum:

Det er veldig det at jeg ikke har lyst å bli oppfattet som dum egentlig. Jeg tror det bygger veldig på den der generasjon prestasjon greiene. Men at jeg da har lyst å bli oppfattet som, det gjelder jo egentlig alle fag, også kroppsøving, at man vil bli oppfattet som sporty. Man har lyst å være flink og smart. Man har ikke lyst å dumme seg ut. For hvis man dummer seg ut så blir det sånn: «du kunne ikke det der, så du er ikke så smart». På en måte. Så det er dette inntrykket folk har av deg, det at jeg har lyst å opprettholde det. Hvis det går an å si. (Kari)

Ifølge Imsen (2005) har mennesker et sterkt behov for å tenke positivt om seg selv og bli anerkjent av andre. Å dumme seg ut kan betraktes som det motsatte av å mestre. Kari sine skildringer handler i stor grad om ønsket om å mestre fag på skolen for å bli positivt oppfattet og anerkjent av andre mennesker. Å ha en forståelse av at andre oppfatter oss på en god måte, kan bidra til å styrke vår reelle selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tuva understrekte også behovet for å prestere og mestre: «*Ingen har jo lyst å feile eller mislykkes*» (Tuva). Forståelsen Kari og Tuva har av stress kan knyttes til stress som en reaksjon på samspillet mellom ytre påvirkning og indre reaksjoner (Lazarus & Folkman, 1984). I Karis tilfelle utgjør prestasjoner i ulike fag den ytre påvirkningen og hennes ønske om å opprettholde inntrykket andre har av henne, som hennes indre reaksjon. Og disse komponentene påvirker hverandre gjensidig, dersom Kari dummer seg ut på skolen, vil hun bli enda mer stresset over hvordan andre oppfatter henne (Espnes & Smedslund, 2009).

Elevene hadde mye de ønsket å si om stress, og det virket til å være et tema som opptok dem. Gjennom intervjuene kom det frem at elever som hadde eller hadde hatt programfaget psykologi viste større forståelse for hva stress er, og hvorfor det oppstår. Dette var også noe elevene selv påpekte under intervjuene – de følte de hadde forholdsvis mye kunnskap om denne tematikken ettersom de hadde hatt undervisning om det i programfaget. Elevenes egne valg om undervisning i programfaget psykologi kan vitne om en interesse for faget, noe som kan ha bidratt i elevenes kunnskaper og forståelse om studiens tematikk. Skaalvik & Skaalvik (2013) peker på selvbestemmelse og valgmuligheter som sentralt i elevers motivasjon og læring. Samtidig er det viktig å påpeke at også elevene som ikke hadde hatt programfaget også hadde mye på hjertet, og ga en indikasjon på at temaet også opptok dem. På bakgrunn av elevenes svar kan man

se tegn til at elevene har en generell felles oppfattelse av stress, og viser stor forståelse av begrepet i lys av teorien.

5.4 Stressende i skolehverdagen

Selv om elever kan oppleve ulike ting som stressende, vil jeg nå fremstille det elevene i denne studien erfarer og opplever som stressende i skolehverdagen. Først vil jeg presentere elevenes generelle svar på hvordan de mener stress oppleves som elev i dagens samfunn, før elevenes mer spesifikke svar på hva de opplever som stressende i skolehverdagen vil presenteres og diskuteres.

5.4.1 Stressede skoleelever

Tidligere forskning viser at det finnes flere faktorer som kan virke stressende hos barn og unge. Flere studier peker på skolen og skolearbeid som en sentral kilde til stress (Lillejord et al., 2017; Eriksen et al., 2017; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Det kan være vanskelig å identifisere hva elever opplever som stressende, ettersom flere faktorer kan virke stressende i hver enkelt individs liv. Rapporten fra Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2019) viser at en stor andel elever opplever å være stresset i skolehverdagen. Selv tror alle elevene som ble intervjuet i denne studien at de fleste elevene ved den aktuelle skolen opplever stress i høy grad i skolehverdagen. Kari hevder at et høyt opplevd stress oppleves av elever i perioder, og at det skyldes tider som er mer hektiske og krevende enn andre: *«Det kan være veldig periodevis. Jeg har også sett på andre at noen uker er det mye som skjer, mens andre uker så går det fint. Sånn tror jeg det er for nesten alle på skolen»* (Kari). Hvor stressende en situasjon oppleves kommer an på hvordan den enkelte elev oppfatter og vurderer situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Videre vektlegger både Tuva, Nils og Anna at de tror elever ved skolen opplever høyt nivå av stress som følge av elevers eget ønske om å prestere.

Videre kom det frem at alle elevene som deltok i studien hadde opplevd å være stresset på et eller flere tidspunkt: *«Jeg er kjent med ordet stress [ler]. Nei, stress. Jeg har vært mye stresset på grunn av skole»* (Nils). Også Emil uttrykte at han hadde vært veldig stresset: *«Jeg var ekstremt stresset i fjor. Jeg var liksom ... Da begynte jeg å tenke om jeg skulle droppe ut. Orker jeg dette her, er dette noe jeg kommer til å gidde å gjøre»* (Emil). Ytringene til guttene indikerer at de begge har opplevd å være mye stresset i skolesammenheng. Også jentene ga uttrykk for å ha opplevd å være stresset i

skolehverdagen. Anna sier at en vanlig skoledag ikke inneholder så mye stress, men at hun periodevis opplever å være stresset. Også Tuva beskriver at hun opplever stress periodevis, og at noen perioder har ført til mye gråting som følge av stress. Hun kaller disse periodene for «*breakdowns*» (Tuva). Elevenes svar tyder på erfaringer knyttet til perioder med mye negativt stress og overstress (Selye, 1983), hvor noen dager har følt mer uoverkommelige enn andre.

Under intervjuet spurte jeg samtlige av elevene om de kunne rangere og gradere sitt eget stressnivå på en skala fra en til ti. Formålet med dette var ikke å prøve å måle elevenes stressnivå, men for å få elevene til å reflektere over eget daværende og helhetlige stressnivå. Spørsmålet ble stilt for å få en indikasjon på om elevenes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til tematikken var daglige stressopplevelser eller ikke. Deres refleksjoner fikk frem at det var særlig prestasjonssituasjoner i skolesammenheng som var stressende i skolehverdagen: «*Akkurat nå så er jeg ikke så veldig stresset. Så fra en til ti, så ville jeg kanskje sagt sånn tre. Fire kanskje. I og med at jeg skal ha en del prøver neste uke*» (Tuva). Flertallet av elevene graderte sitt eget stressnivå mellom fire og fem, mens Nils graderte sitt generelle stressnivå til en åtter. Disse tallene og elevenes beskrivelser av opplevelser av stress gir en indikasjon på at elevene opplever stress i skolehverdagen. Man kan da videre spørre seg hva elevene i denne studien opplever som stressende i skolehverdagen?

5.4.2 Karakterpress og ikke klare å prestere

Tidligere forskning viser at elever, særlig på 10. trinn og Vg3, opplever et press og stress for å gjøre det bra på skolen (Bakken, 2019). Dette er også en oppfatning som deles av samtlige elever i denne studien – det å prestere oppleves særlig stressende i skolehverdagen. Elevene gir uttrykk for at elever ved den aktuelle skolen generelt er over gjennomsnittet opptatt av å prestere og få gode karakterer. På denne måten indikerer svarene at den akademiske selvoppfatning er viktig for elevenes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eksempelvis sier både Kari og Tuva at elever ved skolen har satt seg høye mål om å få sekser i alle fag for å bli leger eller ingeniører, eller å komme inn på andre krevende studier. Flere av elevene i studien uttrykker at de selv har høye mål om å få gode karakterer, og at ønsket om å prestere på høyt nivå virker stressende. Tuva forklarer at hun blir ekstra stresset over å ville gjøre det bra på skolen: «*Det er vel det ønske om å prestere. Å ha lyst til å vise at jeg kan. Jeg har lyst til å få til*

dette. Kjipt når man har lagt inn mye innsats, tid og krefter, og da ikke få det til» (Tuva). Videre brukte Anna ordet «eliteskole». Hun mener inntakskravet og alle de flinke elevene på skolen bidrar til et karakterpress:

På barneskolen var jeg i en klasse hvor jeg var best. På ungdomsskolen var jeg også i en klasse hvor jeg var best. Det var også en annen som var ganske god, nesten like god som meg, men jeg ble ansett som den smarteste i klassen. Så kom jeg hit til [skolens navn], så er det så mange som er på samme nivå og smartere enn meg. Og da blir det konkurranse. At det skal være sånn; «Hvem er best? Hvem er best?». Jeg tenker at veldig mange andre kjenner på den følelsen også, at de også har vært best i klassen sin, også har de kommet hit. Også har det blitt litt sånn: «Oi, jeg er ikke best lenger», på en måte. Så jeg tror det med at det er litt eliteskole. (Anna)

Det Anna sier kan tolkes å være stressende som følge av at hun opplever og vurderer situasjonen som enten skadende eller truende (Lazarus & Folkman, 1984). Det kan virke som at Anna vurderte situasjonen som truende da hun startet i første klasse på videregående, fordi hun følte at hun måtte forsvare sin posisjon som den flinkeste eleven i klassen. Ifølge selvvurderingstradisjonen kan våre vurderinger av oss selv bygges på blant annet sosial sammenligning og andres vurderinger (Rosenberg, 1979). Annas svar indikerer at hun ikke lenger oppfatter seg selv som den flinkeste i klassen basert på sosial sammenligning og andres vurderinger. Dette kan igjen tenkes å ha innvirkning på hennes primærvurdering av hendelser og situasjoner (Lazarus & Folkman, 1984), hvor hun nå kan tolke prestasjonssituasjoner på skolen som skadelig ettersom skaden om å ikke være flinkest allerede har oppstått. Det Anna beskriver kan virke negativt inn på elevens selvpoppfatning og mestringstro. Fra å vurdere seg som faglig flinkest i klassen, til å ikke lenger vurdere seg som best, vil kunne ha innvirkning på hennes generelle selvverd og akademiske selvpoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser nemlig at elever som opplever et sterkt prestasjonspress i skolen, også rapporterer om lavere selvfølelse (Sælebakke, 2018). Elevene nevner i tillegg det å prestere på andre arenaer. For eksempel hjemme, sosialt og innen idrett, men at dette ikke er noe elevene legger mye tyngde i. Elevenes svar indikerer at de i hovedsak opplever det å prestere faglig på skolen som mest stressende i skolehverdagen.

I tråd med det Anna kaller «eliteskole», oppgir flere av elevene videre at de opplever det å jakte på høye og «uoppnåelige» karakterer som stressende. Dette var også noe som ble nevnt tidligere i denne studien som negativt ved skolehverdagen (jf. kap. 5.2.1). Elevene

uttrykker at det høye nivået på elevene bidrar til å trekke opp nivået på vurderingen og kriteriene til lærerne. Nils forteller at det er veldig mye som skal til for å gjøre det bra og få høye karakterer på den aktuelle skolen: «*Da må du gjøre det lille ekstra, og da blir det fort mye stress*» (Nils). Også Anna forteller om egne erfaringer hvor hun føler at det er vanskelig å få gode karakterer på skolen:

På ungdomsskolen fikk jeg nesten bare seksere, og noen femmere i norsk. Så kom jeg hit. Også nå ligger jeg mellom fire og fem. Fem i muntlig og fire i skriftlig. Og det var litt sjokk for meg når jeg fikk det. For jeg var sånn: «Hæ? Jeg er jo ikke firerelev, jeg er jo femmer og sekser elev». Og når man da får dette inn i hjernen sin, at jeg er jo femmer og sekser elev. Så skal man liksom hele tiden jage etter det. Og spesielt da når man bare blir på denne fireren, og at man kanskje ikke får inn at en firer er en god karakter. Det er jo ikke en dårlig karakter. (Anna)

Det elevene beskriver kan relateres til samspillet mellom elevenes opplevde ressurser og miljøets krav (Lazarus & Folkman, 1984). Elevene opplever et gap mellom miljøets krav og egne forventninger (Espnes & Smedslund, 2009), og på den måten opplever elevene «uoppnåelige» karakterer som stressende. Miljøets krav vil i denne sammenhengen være lærerens forventninger og vurderingspraksis. Fra å ikke oppleve et gap mellom lærenes vurderingskriterier og egne faglige ressurser på ungdomsskolen, til å oppleve det på videregående, fører det til at elevene blir stresset. Kravene i vurderingssituasjonen oppleves som såpass store og vanskelige at individets ressurser oppleves å ikke strekke til (Lazarus & Folkman, 1984). Dette kan igjen bidra til å svekke elevenes mestringstro i skolen (Bandura, 1986). Som følge av følelsen av uoppnåelige vurderingskriterier, har noen elever valgt andre programfag som de betrakter som enklere. Emil sier selv han valgte et annet fag for å minske presset. På denne måten kan det tolkes at Emil valgte å ta et enklere fag for å få gode mestringserfaringer. Mestringserfaringer er en av fire hovedkilder som påvirker vår selvoppfatning og forventningen om mestring (Bandura, 1986). Og mestring er igjen sentralt for hvordan det erfarne stresset oppleves og takles (Lazarus & Folkman, 1984).

Videre opplever elevene vurderingssituasjoner som stressende på grunn av prestasjonspresset og skolens høye vurderingskriterier. Aksel beskriver medelever som stressende og klasserommet som kaotisk før en vurderingssituasjon. Dette funnet kan i høy grad støttes av teori, hvor eksamener og andre vurderingssituasjoner regnes som typiske ytre påvirkninger som kan virke stressende (Espnes & Smedslund, 2009).

Elevene uttrykte at både obligatoriske fellesfag og selvvalgte programfag kan være stressende. Eksempelvis trakk Tuva frem fagene matematikk og spansk, fag hun selv betraktet seg som usikker i. Hvordan elever reagerer på den ytre påvirkningen henger i stor grad sammen med hvordan de oppfatter seg selv (Espnes & Smedslund, 2009). I dette tilfellet sier Tuva selv at hun føler seg stresset i fag hun opplever å være usikker i, noe som indikerer at Tuva har lav faglig selvoppfatning i fagene. Motsatt trakk Nils frem matematikk og fysikk som han liker, og gjør det bra i. Han forteller at også i disse fagene kan han oppleve vurderingssituasjonene som stressende: «*Selv om du føler deg klar til og med. Så er det bare en sånn følelse av at det kan komme en vanskelig oppgave som jeg ikke klarer å løse*» (Nils). Det kan tenkes at Nils har høy faglig selvoppfatning i disse fagene, men at han kan likevel oppleve å bli usikker og stresset i forkant av en prøve. Ut ifra elevenes utsagn kan det tolkes at Tuva vurderer situasjonen som skadelig eller truende, mens Nils vurderer situasjonen som utfordrende ved primærvurdering. Bare tanken på å dumme seg ut eller feile blir mer stressende enn selve situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Dette er også noe Anna trekker frem i et konkret eksempel fra fysikken. Anna sier at hun liker å notere ned det læreren underviser i timen. Hun forteller videre at læreren har en tendens til å stille et spørsmål og plukke ut vilkårlige elever til å svare:

Og det er litt stress. For hvis jeg ikke har fulgt med på det ene spørsmålet, så føler jeg meg veldig dum hvis han da spør meg og jeg ikke klarer å svare på det. Ikke nødvendigvis fordi jeg ikke klarer det, men fordi jeg skrev ned det han sa. Det er stress. Fordi jeg liker ikke å føle meg dum. Det kan hende at jeg gjør det av og til, når sånne situasjoner skjer. Og det er veldig kjipt. (Anna)

Selv om Anna påpeker at det er et enkelttilfelle, er det likevel en situasjon som kan virke enten skadelig, truende eller utfordrende. Det prestasjonspresset Anna og de andre elevene beskriver varierer fra skole til skole, og klasse til klasse. Selv om prestasjonspresset varierer er det viktig å være klar over at et høyt prestasjonspress kan ha uheldige konsekvenser både for elevenes skolearbeid, selvoppfatning og deres psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

5.4.3 Prestasjonsfremmende stress

Selv om elevene mener at det store prestasjonspresset i stor grad virker negativt stressende, mener samtidig flere av elevene at prestasjonspresset kan virke stressende på en positiv og prestasjonsfremmende måte: «*Og, if anything, så dytter skolen meg til å*

gjøre det beste jeg kan» (Emil). Det at elevene på skolen er opptatte av å prestere og gjøre det bra, mener Emil bidrar til å kvalitetssikre det skolefaglige arbeidet:

Når folk fremfører så hører du at de vet hva de prater om. Og du vet at hvis du kommer etter dem og har en presentasjon som er halvparten så bra som deres, så kommer det til å slå ut på uttellinga på karakterene også. Og det vil jeg si at er litt sånn positivt stress. For det får deg bare til å dobbeltsjekke og være sikker på at det du leverer, er bra. (Emil)

Det Emil gir uttrykk for, understreker også Tuva at kan virke prestasjonsfremmende. Hun mener at det høye nivået og stresset blant elevene kan bidra til å bygge hverandre opp, ved å påvirke medelever til å øve og lære mer. Det er et genuint menneskelig behov å ville mestre, og i dag så vet man at sannsynligheten for å lykkes økes når man har tro på seg selv (Wormnes & Manger, 2005). I det studerte skolemiljøet kan det tenkes at elevene i stor grad sammenligner seg med medelever. Ifølge Bandura (1997) og forventningstradisjonen finnes det fire hovedkilder som påvirker forventning om mestring. To av dem er andres eksempler og verbal overtakelse (Bandura, 1997). Ved å sammenligne seg med andre medelever som elevene føler de ligner på, kan andres eksempler kunne påvirke elevenes egne forventninger om å mestre, både i positiv og negativ forstand (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eksempelvis kan Emils observasjon av medelevers fremføring kunne gjøre han tryggere på egen fremføring. Videre kan verbal overtakelse kunne virke oppmuntrende og bidra til å styrke elevenes mestringstro (Bandura, 1997), noe Tuva mente elevene ved den aktuelle skolen var flinke til. Slike faktorer indikerer å ha både innvirkning på elevenes mestringstro og opplevelse av positivt stress, og bidrar til å øke sjansene for at flere elever gjør det bra i skolearbeid.

Videre kan elevenes svar tyde på at både elever som betraktes som de flinkeste i klassen, og elever som jakter å bli best, opplever prestasjonspresset som positivt stressende. Anna forteller at elever som ikke betraktes som best, hele tiden jobber hardt for å prøve å bli blant de beste elevene. Dette kan ses i sammenheng med primærvurdering i Lazarus og Folkmans (1984) teori, hvor elever vurderer muligheten til å bli blant de flinkeste elevene på skolen som en utfordring å jage etter. Selv om Lazarus og Folkman (1984) ikke gir uttrykk for om vurderingene er positive eller negative, vil gjerne en utfordring skape en følelse av opphisselse eller forventning (Espnes & Smedslund, 2009). Følelser som gjerne forbindes med noe positivt. Mens trussel og skade blir assosiert med noe negativt, med følelser som bekymring, angst,

sinne, skuffelse eller tristhet (Espnes & Smedslund, 2009). Videre forteller Anna at selv de beste og flinkeste elevene blir stresset som følge av ønsket om å holde seg oppe på det «øverste» nivået. Dette er også en forståelse som kommer frem hos Nils, som sannsynligvis blir betraktet som en av de beste elevene på skolen. Nils forklarer stresset og ønsket om å prestere så bra som mulig som noe iboende: «*Det er noe med meg selv, og hele tiden gjøre det bra og prestere over alt*» (Nils). Det at Nils stresser over å oppnå høye karakter skyldes positivt eller negativt stress kan diskuteres. Perspektivet om stress som noe positivt og prestasjonsfremmende, kan det vitne om at Nils vurderer situasjonen om å komme inn på ønsket studie som utfordrende. Motsatt kan også Nils sitt høye mål og prestasjonspress virke truende, ettersom det er en mulighet for at han ikke vil klare målet sitt. Det er viktig å påpeke at dette er en dynamisk og kompleks prosess som oppstår i samspillet mellom individets opplevde ressurser og miljøets forventninger (Lazarus & Folkman, 1984). Hvordan mennesket filtrerer sanseinntrykk og videre tolker disse inntrykkene, har stor betydning for hva individet opplever som stressende (Espnes & Smedslund, 2009).

5.4.4 Store arbeidsmengder

Når det er mye som skjer på en gang, oppleves dette stressende for elevene. Studien gjennomført av Eriksen et al. (2017) peker også på store arbeidsmengder som stressende blant barn og ungdom. Dette kan betegnes som et typisk eksempel på overstress (Larsen, 1996). Kari forteller at hun kan bli veldig stresset over at man ikke får unnagjort gjøremål og at ting hoper seg opp. Hun trekker frem et eksempel: «*Si hvis jeg ikke rakk å bli ferdig med en ting som jeg hadde tenkt å bli ferdig med, fordi jeg skal noe annet den andre dagen. Da kan jeg bli veldig stresset. Det er jo noe med at ting ikke går etter planen*» (Kari). Det Kari forteller kan i hovedsak trekkes til å handle om hverdagslig stress. Hun opplever at ytre påvirkninger utløser følelsen av stress (Nielsen & Raaheim, 1997). Situasjonen med å ikke mestre og klare å bli ferdig med oppgaver utløser følelsen av å ikke oppfylle omgivelsenes forventninger og krav (Lazarus & Folkman, 1984), og fører til at Kari blir stresset.

Videre vektla Emil store skoleoppgaver som stressende i skolehverdagen. Dette var også noe andre elever trakk frem. Emil mente at norskfaget og fagets skoleoppgaver var særlig stressende som følge av fagets omfang. Han trakk frem fordypningsemnet i faget som eksempel, og ytret at oppgaven hadde et stort omfang. I likhet med Emil brukte

også Tuva fordypningsemne i norsk som eksempel på store skoleoppgaver som virket stressende: *«Det er hvert fall veldig sånn stor oppgave. Vi har hatt to skriftlige skrive dager, også skal vi ha en sånn muntlig nå på slutten. Og det er hvert fall sånn at du føler at hver enkel oppgave blir så viktig, og har så mye å si»* (Tuva). Elevenes beskrivelser gir uttrykk for at oppgavens omfang og norskfaget preges av et stort prestasjonsfokus. Dette indikerer at elevene til tider, særlig tilknyttet fordypningsemne som eksempel, opplever overstress (Selye, 1983). Videre mener noen av elevene at lærere som ikke kommuniserer med hverandre, også virker stressende i skolehverdagen. For eksempel mente Emil at noen lærere hadde en tendens til å sette frister til samme dag, noe som virket stressende. Elevenes svar indikerer mangel på forutsigbarhet. Ifølge Nielsen & Raaheim (1997) er økt forutsigbarhet viktig for å redusere stress.

5.5 Stressende i kroppsøvfingsfaget

I dette kapitlet vil elevenes tanker og erfaringer om hva de opplever som stressende i kroppsøvfingsfaget presenteres og diskuteres. Som nevnt innledningsvis er kroppsøvfingsfaget spesielt valgt ut på bakgrunn av min interesse for feltet, samt manglende forskning på tematikken (jf. kap. 1.1). Først vil elevenes generelle oppfatning av stress i faget gjøres rede for, før elevenes opplevde spesifikke stressende faktorer vil presenteres og diskuteres.

5.5.1 Avslappede kroppsøvfingselever

Stort sett tror elevene at elever ved den aktuelle skolen opplever lite som stressende i kroppsøvfingsfaget. Kari tror at kroppsøving er et av de fagene elevene opplever minst stress i: *«Jeg føler det er veldig mange som er: «Yes, nå har vi gym». Folk gleder seg til gym [...] Så sånn sett tror jeg ikke at det er det faget man forbinder mest med stress»* (Kari). Elevenes ytringer vitner om at skolen praktiserer kroppsøvfingsfaget etter fagets formål om å «... bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Samtidig påpeker flere av elevene at de tror stress i kroppsøving oppleves veldig individuelt. Selv mente noen av elevene at de aldri eller i svært liten grad hadde opplevd å være stresset i faget: *«Jeg har aldri vært stresset»* (Nils). Elevene som ga uttrykk for disse meningene, var også elevene som ga uttrykk for at de trivdes i faget og opplevde kroppsøving som et av de beste fagene. Dette var også noe Anna poengterte: *«Det tror jeg kommer veldig an på personen. Fordi, som sagt, jeg liker det, så jeg opplever nesten*

ikke stress i det hele tatt» (Anna). Elevenes utsagn gir indikasjoner på at elevene har tidligere mestringserfaringer i faget, som gir elevene mestringstro og større evne til å stå imot stress i møte med ulike oppgaver (Bandura, 1997).

Samtidig som de fleste elevene var positive til faget, ga to av elevene uttrykk for å mislike kroppsøvningsfaget til en viss grad. Disse elevene ytret også å føle seg mer stresset i faget. Emil sier selv at han ikke er stresset i hver eneste kroppsøvingstime, men at han flere ganger har kjent på å være stresset og nervøs i faget. Også Tuva ga uttrykk for at å ha opplevd stress i undervisningen. Det kan derfor tenkes at elevenes syn på kroppsøvningsfaget og egen selvoppfatning i faget, kan ha en sammenheng med om og i hvilken grad elevene oppfatter faget som stressende. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er elevens oppfatning av seg selv en viktig forutsetning for hvordan man føler, handler og tenker. Selvoppfatningen styrer i stor grad menneskers opplevelse og forståelse av situasjoner (Imsen, 2005). Hvordan Emil og Tuva oppfatter seg selv i faget kan dermed tenkes å ha innvirkning på deres mestringsforventning, som igjen virker inn på deres opplevelse av stress i faget. Stress oppstår som tidligere nevnt når individet føler et avvik mellom miljøets forventninger og egne opplevde ferdigheter (Lazarus & Folkman, 1984). Det kan dermed tenkes at elever med en negativ selvoppfatning i faget opplever faget mer stressende, enn de som opplever en positiv selvoppfatning. Dette kan ses i sammenheng med tidligere masteroppgaver som peker på at lav selvoppfatning kan ha innvirkning på elevens deltakelse og trivsel i faget (Johnson, 2014; Jevnheim, 2015). Selv om de fleste elevene ikke ser på kroppsøving som et særlig stressende skolefag, fremstod mestring av aktiviteter og den synlige kroppen som de mest sentrale faktorene som kunne virke stressende i faget.

5.5.2 Å mestre og ikke å mestre

Det første elevene trekker frem som stressende i kroppsøving er følelsen av å ikke mestre aktiviteter. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning som også peker på å ikke mestre aktiviteter som stressende i faget (Tudor et al., 2019). Tuva mener at kroppsøvningsfaget handler i stor grad om å prestere, og at i en klasse er det stor variasjon i ferdighetsnivået til elevene. Det Tuva beskriver kan ses i lys av læreplanen til kroppsøving hvor det står beskrevet at elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ved å utvikle kompetanse i et stort utvalg innen lek, aktivitet og idrett, vil nødvendigvis ikke alle ha

like gode ferdigheter i alle aktiviteter (Standal & Rugseth, 2015). Tuva sier videre at det oppleves veldig kjipt å være dårlig i en aktivitet, når andre medelever er veldig gode. Dette er også noe Anna og Kari legger vekt på. Anna poengterer at det kan virke stressende når man prøver å gjennomføre en aktivitet som eleven ikke føler å mestre. Kari kommer med et eksempel når elevene skal bytte på å skyte ulike skudd i basketball:

[...] At man da noen ganger er litt sånn stresset: «å nei, tenk om jeg ikke får det til på en måte». Særlig hvis jeg føler at jeg ikke er noe flink i det, og at det ikke kommer til å gå. Da blir man litt sånn stresset. Det er litt sånn prestasjonsangst kanskje, noen ganger. Eller relatert til det på en måte, hvis man føler at man ikke får det til. (Kari)

Det Kari beskriver kan i stor grad relateres og ses i lys av forventningstradisjonen. I Banduras (1986) teori er forventning om mestring avgjørende om elevene vil mestre den aktuelle hendelsen eller situasjonen. Dersom man har liten tro på å lykkes vil sjansene for å mislykkes øke, og motsatt vil sjansene for å lykkes øke hvis man har stor tro på å lykkes (Wormnes & Manger, 2005). Elevenes ytringer og Karis eksempel tyder på at elevene tidvis har lite mestringsstro i faget, og at det er særlig gjeldene i aktiviteter de ikke føler å beherske. Dette indikerer at elevene har lite autentiske mestringserfaringer å se tilbake på (Skaalvik & Skaalvik, 2013). At elevene føler slike situasjoner som stressende i kroppsøving er ikke overraskende i henhold til Lazarus og Folkmans (1984) stressteori. Elever opplever slike situasjoner som stressende som følge av en opplevelse av å ikke ha ferdighetene eller kunnskapene til å mestre aktiviteten. I følge Espnes og Smedslund (2009) påvirker stress og mestring hverandre gjensidig, på den måten at økt mestring gir mindre stress.

Opplevelsen av å ikke mestre er også noe Nils gir uttrykk for: «*Man vil jo hele tiden gjøre det bra. Og hvert fall når andre ser på, og det er jo det som skjer i kroppsøving. Alle er jo i gymsalen*» (Nils). Det Nils sier påpeker at kroppsøving er et praktisk fag hvor undervisningen synliggjør elevenes innsats, ferdigheter og kunnskaper i svært stor grad. I fag som eksempelvis matematikk og norsk vil ikke elevenes kompetanse komme like mye til syne, ettersom elevene stort sett vurderes etter individuelle prøver og innleveringer. På samme måte trakk Anna frem synlighet som en stressende faktor i faget:

Okay, det er veldig enkelthendelse da. Men jeg husker en gang parallellklassen hadde kroppsøving på samme tidspunkt som oss. De betraktes som ballklassen, så de spiller jo fotball og alt som er. Og jeg husker en gang de ikke hadde tatt ned skilleveggen, også skulle jeg slå hjul. Og jeg er skikkelig dårlig å slå hjul. Så stod liksom hele parallellklassen og så på, og jeg var så stressa. Og jeg måtte jo bare gjøre det da. Det gikk jo fint heldigvis. Men da var jeg stressa. Så jeg blir stressa når folk liksom, når det er litt press på at du skal gjøre det bra. Det er litt stress. Men som sagt føler jeg at det kan både være positivt og negativt stress. At det kan være litt sånn kombinasjon av begge liksom. (Anna)

Anna påpeker at dette er en enkelthendelse, men likevel kan man tenke seg at slike situasjoner er gjenkjennelige blant andre stressede elever. Samtidig som hun beskriver en redsel for å mislykkes i å slå hjul, gir hun også uttrykk for at situasjonen kunne virke positivt stressende og bidra til at hun lykkes i å slå hjul. Dette ga også flere av elevene uttrykk for. Nils ytret at det å starte på et nytt tema kunne virke positivt stressende i undervisningen. Selv mener Aksel at stressende mestringssituasjoner kan virke positivt til å prestere og mestre i større grad, ved å eksempelvis bidra til å vinne kamper i undervisningen. Elevenes skildringer om å mestre og ikke mestre, tyder på at de opplever situasjonene som mer stressende enn selve hendelsene (Lazarus & Folkman, 1984). Selv om elevene både nevnte at mestring kunne virke positivt og negativt stressende, ga likevel deres beskrivelser i intervjuet en indikasjon på at de opplever stressende situasjoner som negative. Da de reflekterte over positivt stress i faget i ettertid, virket det som de også ble klar over at situasjoner som var synlige for andre også kunne virke positivt stressende.

5.5.3 Den synlige kroppen

I tillegg til at kroppsøving synliggjør elevenes kompetanse og innsats i faget, blir også selve kroppen i stor grad synliggjort (Standal & Rugseth, 2015). Dette er en faktor noen av elevene opplever som stressende i faget, noe også Tudor et al. (2019) sine funn viser. Fagets krav om avkledning, nakenhet og kroppslig utfoldelse kan føre til at enkelte elever føler seg utsatt for andres vurderende og nedlatende blikk (Standal & Rugseth, 2015). Dette er noe både Tuva og Emil uttrykker at de har følt på og erfart. Tuva mener at fagets fokus på kroppslig utfoldelse kan gjøre at elevene blir usikre på seg selv og egen kropp, og på den måte virke stressende i undervisningen: «*For man har jo liksom tights og treningsklær*» (Tuva). Hun forteller videre:

For eksempel når vi har turn. Men også sånn typisk når man har mensen eller et eller annet, som er sånn ekstra. Sånn: «*årh, jeg vil ikke blø igjennom*». Det er jo

sånn ekstra ting. Eller om man har en underbukse som synes litt gjennom tightsen, eller ting man skal tenke på da som er ubehagelig, men som man må tenke på i gymmen. Som egentlig ikke har så mye med gym å gjøre. Som er litt sånn stress da. (Tuva)

Tuvas skildringer vitner om at hun har erfart kroppens naturlige prosesser og bekleddingen som en ytre stressor i kroppsøving. Ytre faktorer fungerer ofte som utløsere for individets opplevde følelse av stress (Nielsen & Raaheim, 1997). I Tuvas opplevelse er det private og kroppslige faktorer som kan virke stressende. Det hun beskriver oppleves muligens som stressende som følge av at hun er redd for at andre skal oppdage hennes private og intime sider. I hennes tilfelle regnes dette gjerne som en trussel (Lazarus & Folkman, 1984). En trussel som kan føre til en skade i form av andres vurderende og nedlatende blikk. Hva individer opplever som stressende er svært individuelt og komplekst. Personer vektlegger og opplever ulike situasjoner og faktorer som utløsere av stress i ulik grad (Espnes & Smedslund, 2009). Videre sier Tuva at redselen for disse kroppslige og private faktorene ofte kan ta overhånd, i den forstand at hun ikke klarer å fokusere på selve undervisningen og er mer opptatt av hvordan andre oppfatter henne.

I likhet med Tuva deler Emil samme oppfatning om den synlige kroppen som stressende. Han sier selv han har hatt mange kroppskomplekser som følge av at han tidligere har vært overvektig. Ifølge Standal og Rugseth (2015) kan fort kroppsøving bli skolefaget hvor overvektige elever erfarer at de er tunge. Dette er noe Emil gir uttrykk for: *«Det pleier å gå fint, men å løpe rundt i gymtiden å kjenne at det rister her og der. Jeg overtenker alltid, at nå stirrer folk. Det er det jeg gruer meg mest til liksom»* (Emil). Disse beskrivelsene viser at det er Emil sin tolkning som gjør situasjonen stressende, og ikke selve situasjonen (Espnes & Smedslund, 2009). Han nevner også det å skifte før og dusje etter undervisningen som stressende, i tillegg til at han svetter mye:

Jeg svetter veldig fort. Jeg svetter veldig mye når jeg svetter. Når jeg var liten kunne jeg bare sitte i bilen til pappa og bare begynne å svette liksom. Jeg er der liksom. Så jeg husker jeg hadde veldig mange komplekser for det i Vg1 og Vg2, at jeg ville liksom ikke ha det svettestempelet på meg da. Men det gikk over veldig, veldig fort. Men fortsatt her og der kan jeg tenke: «oh shit, nå renner det liksom på ekte». Og da kan jeg begynne å stresse litt for hvordan andre ser meg. Det aller meste av stresset kommer an på hvordan jeg blir oppfattet av andre. Veldig lite av hva som gymtiden faktisk inneholder. (Emil)

Selv om både Emil og Tuva gir uttrykk for at de har blitt mer trygge på seg selv og blir mindre stresset enn tidligere, kan de likevel kjenne på et stress for hvordan andre elever oppfatter dem. Menneskers persepsjon av hvordan andre vurderer dem antas å være en viktig, ytre kilde som påvirker deres selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et fag som kroppsøving hvor kroppslig utfoldelse blir så sentralt, vil det bli naturlig å ha en kroppslig og fysisk selvoppfatning. Kroppen som en ytre påvirkning kan bidra til å både virke truende og forsterkende på menneskets fysiske selvoppfatning (Larsen, 1996). Å bli utsatt for andres blikk i kroppsøving slik Nils beskriver, kan være med på å senke hans selvoppfatning. Dette strider med fagets formål om at kroppsøving skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse og en positiv oppfatning av kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.6 En sammenfatning: Hvordan kan skolen bidra til mindre stress, og bedre psykisk helse?

Så langt har denne studien prøvd å løfte frem hvordan seks videregående elever opplever og erfarer stress i skolehverdagen og kroppsøvingfaget. Videre ønsker jeg å prøve å fremheve, sammenfalle og diskutere funnene mer helhetlig og i et større bilde: Hvordan kan skolen bidra til at elever opplever mindre stress i skolehverdagen og kroppsøvingfaget?

5.6.1 Det moderne stresset: En tidstrend?

Dataene fra intervjuene som har blitt gjennomført viser at elevene i denne studien opplever å være stresset i skolehverdagen. Disse funnene samsvarer i stor grad med tidligere forskning som peker på en økning av skolestress blant ungdom (Lillejord et al., 2017; Samdal et al., 2016; Bakken, 2018; Bakken, 2019). I tillegg til at elevene i denne studien delte egne erfaringer og opplevelser knyttet til stress, viste også elevene stor kompetanse og forståelse for hva stress er. Hvordan har elevene så mye kunnskap om stress? Stress og psykiske helseplager som et tydelig økende problem blant skoleelever har skapt debatter, og man kan stille seg spørsmålene: Har det i det hele tatt oppstått en reel forverring? Og hva er årsakene til den eventuelle økningen?

Ifølge nasjonale representative ungdomsundersøkelser viser tall at det har skjedd en forverring blant ungdommers psykiske helse, hvor stress antas å være et typisk symptom på psykiske helseplager (Bakken, 2019). Parallelt med dette har også psykisk

helse fått større oppmerksomhet. Åpenheten for å berette og dele private tanker og følelser i samfunnet har økt (Sletten & Bakken, 2016). Før ble psykiske lidelser forbundet med følelsen av skam og skyld, og av den grunn ble slike temaer tabubelagt. I dagens samfunn finner vi eksempelvis flere TV-programmer og blogger hvor individer legger ut om sin psykiske helse og eventuelle psykiske plager. Dagens åpenhet har ført til mer oppmerksomhet og kunnskap om psykisk helse, som muligens kan være bakgrunnen for den økende trenden av psykiske helseplager og stress (Sletten & Bakken, 2016). Funnene i studien kan i stor grad relateres til dette, hvor elevene viste stor forståelse og hadde mange tanker knyttet til stress. I tillegg har også terskelen for å melde i fra blitt lavere (Sletten & Bakken, 2016). Terskelen for å melde i fra kan være et resultat av åpenhet og et økende fokus på psykisk helse som et samfunnsproblem.

Forskning viser at det økende stresset og psykiske plagene blant ungdommer kan skyldes ulike miljøfaktorer. Eksempelvis har ungdommers forhold til kropp og utseende endret seg (Sletten & Bakken, 2016). I etterkrigsårene ble det å være litt rund sett på som synonymt med å ha god helse, mens i dagens samfunn skal alle anstrenge seg for å oppnå en satt standard for kroppens utseende (Standal & Rugseth, 2015). Dette synliggjorde også studiens informanter gjennom sine beskrivelser av ungdommers generelle fokus på kropp og utseende i dagens samfunn. Videre er for eksempel dagens samfunn i stor grad drevet av kapitalisme og det å prestere, som nevnt tidligere i oppgaven. Vi ser også en stadig økende testkultur i skolen (Sælebakke, 2018), hvor det har skjedd en endring i ungdommers relasjon til skole og utdanning (Sletten & Bakken, 2016). Dette er også noe flere av elevene i studien ga uttrykk for, hvor de brukte begrepet «generasjon prestasjon» til å forklare høye forventninger som en årsak til hvorfor de opplevde stress i skolehverdagen. Spørsmålet som da reiser seg, er om situasjonen bør forstås som et samtidfenomen: er det en forventning om å være stresset i dagens samfunn?

Selv om nyere forskning ikke med sikkerhet kan si om økningen av stress og psykiske helseplager er reelle, eller hvilke forklaringer som ligger til grunn, er det likevel viktig å ta dokumentasjonen for at det har vært en økning på alvor. Dette er noe skolen tar på alvor i fagfornyelsen ved å innføre det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Også elevene i studien pekte på viktigheten med å ta utviklingen på alvor og sette inn virksomme tiltak. Flere av elevene mente at skolen

ikke jobbet godt nok med å fremme elevenes psykiske helse, men at skolen var flinke til å fange opp elever dersom de slet med sin psykiske helse. Temaet «folkehelse og livsmestring» skal ifølge Utdanningsdirektoratet gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt «... bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, u.å.b, s. 12). Men hvordan kan vi gjøre det?

5.6.2 Håndtering av stress

Skolesystemet er avhengig av stress for å fungere (Uthus, 2017a). Stress i skolen kan være positivt, ved at elever motiveres til å yte og gjøre oppgaver, som igjen kan bidra til elevenes læring og utvikling av kompetanse (Uthus, 2017a). Elevene i studien pekte også på viktigheten med å ha tidsfrister på innleveringer og prøver, og at dette stresset påvirket dem positivt til å prestere. Funnene fra studien viste også at elevenes forventninger og mestringstro om å prestere i skolehverdagen kunne oppleves som positivt stressende til en viss grad. Likevel mente elevene at prestasjonspresset i hovedsak opplevdes som negativt stressende. Selv om dette prestasjonspresset varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse, understreker Uthus (2017a) at dersom dette blir urovekkende stort kan det ha uheldige konsekvenser både for elevenes skolearbeid, men også for deres psykiske helse. Spørsmålet blir dermed hvordan vi kan lære elevene å unngå at stresset for prestasjonspresset blir for stort. Skolens store samfunnsmandat handler som nevnt tidligere om å danne kritiske og demokratiske samfunnsmedborgere (jf. kap. 2.2). I tillegg skal også skolen bidra til å at elevene opplever en positiv psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). God psykisk helse defineres som individets evne til å mestre livet til tross for stressende livsbetingelser (WHO, 2014; Uthus, 2017a). For å kunne diskutere hvordan skolen kan bidra i elevenes mestring av livet, ble det naturlig å spørre elevene hvordan de håndterte det eventuelle stresset de opplevde. Ved å innhente elevenes tanker og se nærmere på stressmestringsstrategier fra elevenes perspektiv, kan det bidra til å gi nyttig informasjon om hva elevene opplever som fungerende og effektivt i opplevde stressende situasjoner og hendelser.

Et fellestrekk som gikk igjen hos samtlige av elevene var at sosiale relasjoner og muligheten til å snakke med andre, virket beroligende i stressende sammenhenger. Tidligere forskning peker også på oppsøking av støtte som viktig i ungdommers stressmestring (Wilhsson et al., 2017; Eriksen et al., 2017). «*Snakk om det. Det hjelper*

så mye. *Selv om det ikke løser problemet, så får du et annet syn på det bare ved å snakke om det*» (Kari). Dette funnet kan ses i lys av Lazarus og Folkmans teori hvor sosial støtte betraktes som en av seks viktige ressurser for mestre opplevd stress (Espnes & Smedslund, 2009). Også i forventningstradisjonen anses verbal overtakelse med oppmuntring og støtte fra andre som særlig viktig for å påvirke elevens mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene ga uttrykk for å snakke med ulike mennesker, men en likhet var at elevene primært snakket med en eller flere nær(e) relasjon(er). Selv pleide Nils å prate med moren: *«Mamma er flink til å snakke og gi god moralsk støtte»* (Nils), mens Tuva snakket med nære venninner: *«Og vi er flinke på å roe hverandre ned. Så hvis noen er stresset så er vi flinke på å minne hverandre på hvorfor man er det, og hvordan man kan unngå det»* (Tuva). Aksel forteller at han synes det kan være vanskelig å åpne seg for andre, og særlig for foresatte: *«Jeg burde egentlig vært litt mer åpen med foreldrene mine, men det er et eller annet i det forholdet som gjør at det er litt vanskelig»* (Aksel). Videre forteller han at det også kan være vanskelig å prate om vanskelig ting med kompis:

Det er vi egentlig ganske dårlige på. Jeg skulle ønske at det ikke var sånn, men det er jo vanskelig å si sånn: «gutta, nå tar vi en følelsesprat». Det er utrolig vanskelig. Det tror jeg det er mange gutter som kjenner på. Jeg har ikke helt hatt behovet for å si det enda. Men kanskje i fremtiden. (Aksel)

Selv om Aksel ikke var den eleven i studien som ga uttrykk for å stresse mest i skolehverdagen og kroppsøvingfaget, så han likevel hensikten med å prate, og ytret et ønske om å ha en mulighet. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) er mennesker som føler at de mottar støtte bedre rustet til å mestre stress.

I tillegg til å prate og få sosial støtte av andre, håndterte elevene opplevd stress med det de kalte «å koble av» eller «å koble ut hjernen». Å koble av kan betraktes som på ignorere eller fortrenge stress (Kroese, 1999). *«Å ignorere eller fortrenge stress kan være en løsning på kort sikt, men det virker mot sin hensikt over lengre tid»* (Kroese, 1999, s. 29). Denne formen for stressmestring kalles gjerne passiv problemløsning (Nielsen & Raaheim, 1997). Hva elevene betraktet som å koble av varierte, og elevene uttrykte å bruke ulike metoder. Hvis det for eksempel oppstod store oppsamlinger av skolearbeid kunne enkelte av elevene ta en pause fra stresset ved å enten trene, ta en powernap eller se på TV-serier. Muligens kan noen av disse tiltakene virke positivt på

stressmestringen. En treningsøkt kan eksempelvis virke positivt inn på individets helse og energi – som ifølge Lazarus og Folkman (1984) er en viktig ressurs for å håndtere stress. Slike måter å håndtere stress på kalles aktiv problemfokuset mestring (Nielsen & Raaheim, 1997). Noen av elevene praktiserte også meditasjon, yoga eller mindfulness for å koble av. Oppmerksomhetstrening, som disse tre aktivitetene kan gå under, kan brukes som instrument for selvhjelp for å få en effektiv avspenning og mental omprogrammering (Kroese, 1999). Ifølge Kroese (1999) kan det å få innsikt i vår stressfremkallende atferd hjelpe mennesker til å styre unna vanlige stressende opplevelser.

Videre er også evne til problemløsning en viktig ressurs som påvirker menneskers evne til å mestre stress (Espens & Smedslund, 2009). Egenskapen handler i stor grad om å ha kunnskaper og evnen til å analysere den stressende situasjonen man står ovenfor, og på den måten finne løsninger på problemet (Lazarus & Folkman, 1984). En elev som selv sier han har opplevd å ta dårlige valg på grunn av stress, er Emil. Avslutningsvis i intervjuene fikk alle elevene muligheten til å komme med egne tanker eller tilleggsinformasjon. Her kom det frem at Emil misbrakte ulovlige rusmidler for å håndtere det opplevde stresset i Vg2. Emil forteller:

[...] Og når jeg tok meg en joint da, så stresset jeg ikke mer. Men det det gjorde var jo at i stedet for å løse stresskildene og finne ut fra hvor stresset kommer fra, og aktivt jobbe mot det, så glemte jeg det bare. Også ble det bare mer og mer og mere stress etter hvert. (Emil)

Emil sier at det var den store arbeidsmengden og opplevelsen av å ikke mestre og prestere som gjorde at han startet med rusmidler. Han påpeker at han nå har sluttet å misbruke ulovelige rusmidler. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) kan store opplevelser av trusler forhindre at en person klarer å bruke sine ressurser på en effektiv måte. Utsagnene vitner om at Emil brukte rusmidler for å ignorere og fortrenge stresset ved å rømme fra virkeligheten, og dermed kunne «lette på trykket» (Kroese, 1999). Dette er også noe Emil virker å ha innsikt i, og han sier selv erfaringen har lært ham å se konsekvenser av egne handlinger. Om denne metoden kan anslås som mestring eller psykologisk forsvar kan diskuteres, ettersom denne grensen ikke alltid er like klar (Nielsen & Raaheim, 1997). Sett i lys av teorien, kan det i dette tilfellet betraktes som om Nils har benyttet seg av en psykologisk forsvarsmekanisme. En psykologisk

forsvarsmekanisme trer i funksjon når individets ordinære mestringsstrategier ikke lenger oppleves å strekke til, og fungerer for å beskytte individet mot ubehag og smerte. Mekanismen bidrar også til å opprettholde vår selvoppfatning (Nielsen & Raaheim, 1997).

Det er viktig å forstå at individer har hver sin egen karakteristiske måte å mestre stress på (Nielsen & Raaheim, 1997). Hvordan det opplevde stresset mestres og takles er en kontinuerlig og skiftende prosess, hvor individer setter inn ulike anstrengelser for å mestre situasjoner og hendelser (Espnes & Smedslund, 2009). Studiens funn viser at det finnes noen fellestrekk blant elevene for å håndtere stress, samtidig som funnene også beskriver ulikheter. Elevenes mestringsstrategi om sosial støtte kan i lys av teorien, handle i stor grad om å justere og endre vurderingen av egne ressurser for å minske det opplevde gapet mellom individets ressurser og miljøets krav (Lazarus & Folkman, 1984). Denne måten vurderes som naturlig ettersom elevene ikke har anledning til å justere miljøets forventninger, altså skolens. Det vil på den måte være viktig å tilrettelegge for ulike strategier og individuelle tiltak for at elevene skal kunne finne sin egen metode i møte med stress. Kanskje kan folkehelse og livsmestring i skolen, og særlig kroppsøvingfaget, være relevant å bruke i denne tilretteleggingen?

5.6.3 Kroppsøvingfagets relevans for stress og positiv psykisk helse

I kroppsøvingfagets nåværende læreplan står temaet «helse» sentralt. Dette fremheves både i fagets formål og hovedområder. Eksempelvis omfatter hovedområdet «trening og livsstil» at elevene skal tilegne seg kompetanse om hvordan ulike aktiviteter kan påvirke den enkeltes helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Også i fagets nye læreplan vil helse være et grunnleggende element i fagets relevans og sentrale verdier: «Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse ...» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). I tillegg vil det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» bli implementert i faget, som skal fremme elevenes fysiske og psykiske helse (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

Både endringer og bevarte elementer vitner om at helse i kroppsøving er relevant og viktig. Også elevene i denne studien understrekte viktigheten av kroppsøvingfaget, samt fagets relevans i arbeidet med elevenes positive psykiske helse. Det elevene tidligere i studien pekte på som positivt i faget, mener også elevene er faktorer som kan

bidra i arbeidet med en bedre psykisk helse (jf. kap. 5.2.2). Anna sa hun var overbevist om at kroppsøving kunne bidra til bedre psykisk helse. Både Anna, Kari og Nils la vekt på fysiske fordeler som fysisk aktivitet kan ha på psyken: *«Hver gang vi kommer til en kroppsøvingstime får vi svettet litt, og gjort mye. Det hjelper jo på helsen»* (Nils). Elevenes syn kan i stor grad trekkes til forskning, som viser at fysisk aktivitet påvirker menneskers psykiske helse og livskvalitet i positiv forstand (Jansson & Anderssen, 2015). Når vi beveger oss frigjøres endorfinhormoner som fungerer som kroppens eget morfin, og gir oss en følelse av lykke og oppstemthet (Weinberg & Gould, 2011). I tillegg regnes også fysisk aktivitet som en buffer mot stress, ettersom det demper nivåene av angst og depresjon som regnes som stressresponser (Espnes & Smedslund, 2009). I Melding til Stortinget nr. 34 står det beskrevet at samfunnet skal arbeide for et felles løft av folkehelsen, hvor et av målene er å skape et helsefremmende samfunn (Meld.St. 34 (2012-2013)). I denne sammenhengen blir skolen betraktet som en viktig bidragsyter med et stort ansvar. At kroppsøvingfaget kan ha en viktig rolle i dette delte ansvaret, er det lite tvil om. Det er også noe elevene påpeker: *«Hvis man får inn dette med at trening er gøy, og at det er positivt og bra for deg, så vil det påvirke elevene til å fortsette med å gjøre det»* (Kari). Elevenes og Karis ytringer kan tolkes til å være enda et signal om at elevene forstår og legitimerer kroppsøving gjennom en helsediskurs (Redelius & Larsson, 2010).

Noen av elevene mente i tillegg at kroppsøving er et relevant fag for å styrke elevenes psykiske helse, som følge av fagets fokus på mestring, trivsel og det sosiale. Emil forteller:

For når man for eksempel har linedance da. Du er der med absolutt alle sammen og alle har det drit gøy og ingen klarer stegene helt enda, men det er morsomt. Så får man ikke bare et bedre forhold til kroppsøvingstimen, man får også et bedre forhold til alle rundt deg. (Emil)

Det Emil beskriver er gjerne det som gjør kroppsøvingfaget særegent i skolehverdagen. Faget handler i stor grad om kroppslig læring gjennom å mestre, gjøre en innsats, ha det gøy, og samarbeide. Dette er aspekter som kanskje ikke kommer like mye frem i andre skolefag, hvor det fokuseres mer på elevenes kunnskaper og prestasjoner. Dette var også noe elevene understreket som positive sider ved kroppsøvingfaget i forhold til andre fag i skolehverdagen (jf. kap. 5.2.2). Mestring, innsats, samarbeid og glede beskriver i

stor grad en læringsorientert målstruktur – et miljø hvor fremgang og utvikling står sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motsatt bygger en prestasjonsorientert målstruktur på resultatene, hvor «... samarbeid, innsats og strategier for problemløsning verdsettes i mindre grad enn selve resultatet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 200). I tilknytning til elevenes tidligere svar på hva de opplevde som stressende i skolehverdagen kontra i kroppsøving, kan man diskutere om elevene opplever ulike målstrukturer i løpet av en skoledag. Eksempelvis oppga samtlige av elevene at de opplevde et prestasjonspress som stressende generelt i skolehverdagen, mens de opplevde redselen for å ikke å mestre som stressende i kroppsøving. Deres utsagn kan vitne om at elevene opplever en prestasjonsorientert målstruktur i skolehverdagen, og en læringsorientert målstruktur i kroppsøving. Kroppsøvingfagets læringsorienterte målorientering kan tenkes å virke positivt inn på elevenes psykiske helse. Forskning viser nemlig at elevenes følelser og kognisjon påvirkes av skolens og undervisningens målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Fagets fokus på mestring gir gode rammer for å gi elevene positive mestringsopplevelser. Det at innsats vektet og vurderes i faget gjør at elevene får rom til å feile, som er en viktig del av innsats og et mestringsorientert miljø: «*Eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, og fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i form av prestasjon eller ferdighetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 3). Kroppsøvingfagets egenart med fokus på innsats og mestring kan ses i sammenheng med positiv psykisk helse, ved at elevene erfarer gode mestringsopplevelser i faget, som igjen generer en positiv selvoppfatning. Ifølge Jahoda (1958) avhenger en positiv psykisk helse av en positiv selvoppfatning. Kroppsøvingfaget har altså en god mulighet til å legge til rette for aktivitet som bygger opp elevenes selvoppfatning, og på den måten bidrar i arbeidet med elevenes positive psykiske helse.

I tillegg til mestring, trekker Emil frem det sosiale aspektet og trivsel i sitt utsagn. Dette var også noe som de andre elevene mente kunne virke positivt inn på elevens psykiske helse. Kari ga uttrykk for at hun var usikker på hvordan faget kunne bidra, men hun mente at trivsel og elevens opplevelse av faget hadde betydning for elevenes positive psykiske helse. Videre mente hun at læreren hadde en viktig rolle i arbeidet med elevens mestringstro, trivsel og psykiske helse. Lærerens evne til å motivere elevene betraktet hun som viktig: «*Fokuser på hver enkelt elev og hvordan man kan forbedre seg. Men at man samtidig fokuserer på at det går fint om man ikke får til noe. Rett og slett. Å ha litt*

fokus på det. At det er greit å feile også» (Kari). Det Kari sier kan ses i lys av Stortingsmelding nr. 11 som peker på ulike kompetanseområder lærerrollen forutsetter, hvor samhandling og kommunikasjon er et av kompetanseområdene (St.Meld. nr 11 (2008-2009)). Ifølge kompetanseområdet skal læreren ha kjennskap til elevenes forutsetninger, og på den måten kunne bidra til et positivt syn på elevenes potensiale og muligheter (St.Meld. nr 11 (2008-2009)). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å motivere elevene til å prøve og øve mer. Læreren ses på som sentral i arbeidet med å øke elevens mestringstro og sjanses til å lykkes, gjennom eksempelvis å bruke verbal overtakelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette er en måte læreren kan bidra positivt inn i elevens psykiske helse. Men hvilke andre metoder kan lærere bruke for at elevene skal oppleve mindre i kroppsøvningsundervisningen?

Det første elevene påpekte som negativt stressende i kroppsøving, var redselen for å ikke mestre aktiviteter. For å kunne redusere elevenes opplevelse av stress i slike situasjoner, bør hovedfokus ligge på å gi elevene mestringstro (Lazarus & Folkman, 1984). Dette gjøres ved å arbeide aktivt for å minske elevenes opplevde gap mellom elevenes opplevde ressurser og miljøets krav (Nielsen & Raaheim, 1997). Det kan eksempelvis gjøres ved å tilpasse undervisningsopplegget slik at elevene opplever at miljøets krav er tilpasset egne opplevde ressurser. Tilpasset opplæring og tilpassede utfordringer vil ifølge Bandura (1997) kunne gi gode forutsetninger for å gi elevene mestringstro. Ved å tilpasse undervisningen kan det tenkes at elevene ikke vil oppleve å bli usikre på om de vil mestre aktiviteten eller ikke, noe Kari og de andre elevene opplevde som stressende. Motsatt kan man også minske gapet ved å fokusere på individets opplevde ressurser. Det gjøres ifølge Lazarus og Folkman (1984) gjennom å gi elevene støtte. For eksempel kan dette gjøres gjennom veiledning og forklaring av aktiviteten, eller ved å støtte og oppmuntre eleven til å gjennomføre eller øve på aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig som læreren kan bidra til å påvirke elevenes opplevelse av stress i en positiv retning, er det også viktig å være klar over at læreren også kan gjøre mer skade enn nytte. Ved å ikke tilpasse undervisningen eller gi sosial støtte, vil elevene kunne kjenne seg mer stresset.

Den synlige kroppen var også en faktor elevene opplevde som stressende i kroppsøvningsfaget. Hvordan læreren kan bidra til å redusere stress tilknyttet denne tematikken er kanskje ikke like åpenbart som opplevelsen av å ikke mestre. Kropp er

noe som alltid vil være synlig i kroppsøvingsfaget, og kroppslig utseende har blitt et stort tema i dagens samfunn. Det vil derfor være vanskelig å gjøre noe med samfunnets holdninger. Det å arbeide med klassens holdninger og klassemiljøet vil være svært relevant. I dette tilfellet vil kroppsøvingslæreren ha en god mulighet til å utgjøre en forskjell. Lærerens pedagogiske undervisningskompetanse og måte å lede læringsprosesser på vil være en ting (St.Meld. nr 11 (2008-2009)). Å kunne legge til rette for gode undervisningssituasjoner som skaper rom for gode mestringserfaringer, slik at elevenes generelle og spesifikke selvoppfatning bygges opp (Skaalvik & Skaalvik, 2013), i tillegg vil lærerens relasjonelle evne også være betydningsfull. Lærerens mulighet til å skape et trygt klassemiljø hvor elevene føler seg anerkjent, verdifulle og inkluderte i klassen, vil være viktig (Sælebakke, 2018). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å bruke teambuildingsøvelser som gjør at elevene får en bedre relasjon både til medelever og lærer, og på den måten blir tryggere i undervisningen.

I tillegg kan også kroppsøvingsfaget betraktes som relevant for å lære elevene fysiske aktiviteter som kan virke positivt inn på elevenes opplevelse av stress, og generelle psykiske helse. Forskning viser at aktiviteter som yoga, avspenningsøvelser og mindfulness kan virke beroligende på kropp og sinn (Chiesa, Serretti & Jakobsen, 2013; Røkkum, 2019). Som nevnt praktiserte noen av elevene i denne studien ulike aktiviteter for å håndtere opplevd stress: Nils brukte meditasjon, mens Tuva brukte yoga og mindfulness. Slike aktiviteter kalles gjerne oppmerksomhetsmeditasjon, og fungerer som instrumenter til effektiv avspenning og mental programmering (Kroese, 1999). Ifølge Lang et al. (2016) kan innlæring av stressmestringsstrategier som yoga og andre avspenningsøvelser virke positivt inn på elevens mestring av stress. Mange av disse aktivitetene og øvelsene er kroppslige og fysiske, noe som gjør at innlæring av disse aktivitetene kan betraktes som særlig relevante å lære i kroppsøvingsfaget. I den nye læreplanen står det at elevene skal lære verktøy for å kunne ta hånd om egen fysisk og psykisk helse. Å lære slike verktøy vil muligens kunne være positivt for elevenes psykiske helse, og samtidig gjort at elevene ble kjent med kroppen på en ny og utradisjonell måte. Dette kunne muligens gjort at enda flere elever opplevde mestring og trivdes bedre i faget?

5.6.4 En mindre stressende skolehverdag?

Basert på elevenes svar kan man stille seg spørsmålet; hva er det elevene trenger for å stresse mindre i skolehverdagen? Ved å innhente elevenes tanker har man fått svar på at elevene i denne studien opplever negativt stress i skolehverdagen, og at de opplever særlig et prestasjonspress som stressende. Det å prestere på skolen kan derfor betraktes som særlig viktig for elevene, noe som gjør temaet sårbart og stressende (Lazarus & Folkman, 1984). Hvilke satsningsområder bør være sentrale for å utvikle en mindre stressende, og mer helsefremmende skole? Og hva mener elevene selv?

Flere av elevene i studien mener at psykisk helse burde fått mer oppmerksomhet i skolen. De forteller at hvert år arrangeres det en uke hvor skolen prøver å rette ekstra fokus på elevens psykiske helse. Likevel mener elevene at dette ikke er tilstrekkelig i arbeidet med elevenes psykiske helse. Emil forteller:

Jeg føler ikke denne skolen arbeider eller jobber veldig målrettet for å bevare den. Eller ikke for å fremme god psykisk helse, men heller for å bevare den psykiske helsa. Som i fjor så la jeg veldig fort merke til det – at hvis det går bra med deg, så tenker de ikke på deg. Men hvis det går dårlig så kommer de selvfølgelig å spør hva som skjer. Og det er jo bra. Men jeg føler ikke denne skolen aktivt fremmer psykisk helse som noe man tenker på hele tiden. Man har jo litt sånn psykisk helse dag, men det er jo en dag i året, også er det ikke noe mer. (Emil)

Det Emil uttrykker indikerer at den aktuelle skolen har et godt sikkerhetsnett for å fange opp og hjelpe elever som sliter eller havner utenfor. Det er positivt, ettersom skolen er lovpålagt å hjelpe elever (Opplæringslova - oppl, § 3-1, 1998). Samtidig mener Emil at skolen ikke jobber aktivt for å fremme alle elevenes psykiske helse. Forebyggende arbeid med elevenes psykiske helse og negative stressreaksjoner vil dermed være sentralt å se nærmere på. I stedet for å bekjempe psykisk sykdom, vil det være mer relevant å bygge opp elevenes psykiske kapital (Klomsten, 2017). Det Klomsten (2017) poengterer kan ses i lys av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», som ønsker å styrke elevens ressurser for å kunne ta ansvarlige livsvalg (jf. kap. 2.2). Et mulig satsningsområde som forebyggende arbeid vil være i form av daglig oppfølging, og ikke årlige dager. Eksempelvis kan det være et forslag å innføre psykologi som et obligatorisk emne eller fag i videregående skole. Psykologi handler om å lære om menneskers levde opplevelser og atferder (Nielsen & Raaheim, 1997). Som nevnt tidligere viste elevene som hadde hatt psykologi som programfag, større forståelse for

hva stress er, enn elevene som ikke hadde hatt faget. Selv mente flere av elevene at å lære psykologi og hvordan menneskers sinn fungerer kunne gi elevene forståelse for hvorfor ting skjer, og hvordan man kan håndtere tanker og følelser:

Jeg har jo hatt psykologi 1. Og da lærte vi om stresshormoner, hvordan stress fungerer, og hvordan det fungerer rent biologisk sett. Det gjorde jo at jeg forstod mer, og forstod at det bare er en tanke, en illusjon. At du bare tenker, og at det er lett å komme unna det. Det hjelper å lære og få mer kunnskap om temaet. Så lære det biologiske og lære det som skjer i hjernen, det trenger elever. (Nils)

I skolen står læring og kompetanse sentralt (Klomsten, 2017), og i opplæringsloven står det at skolen er forpliktet til å gi elevene kompetanse til å ta hånd om eget liv (Opplæringslova - oppl, § 1-1 1998). Å innføre obligatorisk teoriundervisning i psykologi med fokus på psykisk helse, kan det gi elevene en generell kompetanse som kan bidra til økende forståelse for elevenes personlige opplevelser og atferder. Ungdommer har behov for å lære om hva psykisk helse er, hvordan den kan påvirkes, samt hvordan den henger sammen med prestasjoner og motivasjon (Klomsten, 2017). På denne måten kan økt kunnskap og selvinnsikt tenkes å ha effekt på elevenes ivaretagelse av egen helse. Et prosjekt kalt «Livsmestring på timeplanen» gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom blant annet Trondheim kommune og NTNU (Klomsten, 2018), viser at innføring av undervisning av psykisk helse hadde en positiv virkning. Resultatene fra spørreundersøkelsen etter prosjektslutt viste at elevene hadde fått økt kunnskap om psykisk helse, hvor elevene eksempelvis hadde lært hva de kunne gjøre for å bli mindre stresset, og hvordan de kunne snu negative tanker om til positive (Klomsten, 2018). Disse forskningsresultatene tyder på at innføring av psykisk helse på timeplanen har en verdi. Samtidig kan det tenkes at å øke elevens bevissthet på psykologi og psykiske helse også kan ha motsatt effekt hos noen elever. Derfor, om det skulle blitt innført obligatorisk fag, burde hovedvekten ligge på å øke elevenes bevissthet og kunnskap om psykisk helse for å skape et solid fundament til å mestre egne liv (Klomsten, 2017). Det å lære elevene at livet består av oppturer og nedturer, og at menneskers tanker i stor grad påvirker hvordan man opplever og mestrer situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013), anses som sentralt.

Videre kan et alternativ til forbyggende arbeid være å innføre en obligatorisk «psykologtime», enten med en fagkyndig eller en ukjent person. Dette kunne for eksempel blitt gjort som en del av elevsamtalen, eller ved å gjøre en samtale med

helsesykepleier obligatorisk. Som følge av de gjennomførte intervjuene opplevde jeg som forsker at elevene hadde et stort behov for å snakke om denne tematikken. Det at elevene var såpass ærlige og åpne om private ting vitner om at elevene har behov for å snakke om egne følelser og tanker knyttet til psykisk helse. Dette var noe Nils påpekte under intervjuet: «*Hvorfor jeg takket ja til dette intervjuet, er fordi jeg liker å snakke ut om det. Jeg får ikke sjansen til å gjøre det ofte*» (Nils). I tillegg ble også samtlige av intervjuene lange, noe som tyder på at elevene hadde mye på hjertet. Å oppleve og motta sosial støtte er viktig både for elevers psykiske helse (Sælebakke, 2018) og evne til å mestre stress (Espnes & Smedslund, 2009; Lazarus & Folkman, 1984). Selv om en god lærer-elev relasjon også viser å virke helsefremmende (Sælebakke, 2018), kan det være at noen elever ikke føler de kan snakke med læreren om personlige utfordringer. Som tidligere nevnt i oppgaven ga Aksel uttrykk for at han syntes det var vanskelig å skulle snakke med foreldre eller venner. En innføring av for eksempel en psykologtime, med en psykolog elevene ikke kjente, ville gitt alle elevene rom for å snakke om eventuelle vanskeligheter, eller bare muligheten til å snakke med noen om livet generelt. Å få mulighet til en formalisert samtale om følelser og tanker kunne ført til en større bevissthet til egen psykiske helse, og muligens bidratt til å forebygge eventuelle psykiske lidelser. Læreren kunne vært denne personen, men da ville læreren fått enda flere arbeidsoppgaver enn de allerede har i en hektisk skolehverdag. Likevel er det viktig å påpeke at læreren som omgås elevene hver dag eller flere dager i uken, er en viktig person i elevers liv og psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For mange elever kan læreren være den eneste voksenrollen som føles trygg. Læreren har derfor en unik mulighet til å både legge merke til eventuelle plager, eller forebygge ved å være en trygg omsorgsperson for elevene.

Et siste forbyggende tiltak for elevers psykiske helse, og særlig stressende opplevelser, vil være å se på helheten av elevers tanker, følelser og opplevelser. Dette tenkes å være det mest aktuelle og viktigste tiltaket skolen kan gjennomføre. I det store og hele bildet handler det om hvordan skolen og lærere legger til rette for at elever føler og erfarer situasjoner, som er svært sentralt for om elever opplever stress. Det handler om å knytte sammen hvorfor stress oppstår, med hva som kan gjøres. Slik stress oppstår vil det være viktig at lærere tilrettelegger for at elevene skal oppleve gode mestringserfaringer (Lazarus & Folkman, 1984). Gode mestringserfaringer vil igjen påvirke elevenes generelle og spesifikke selvpåfatning, som igjen vil generere at elevene vil ha større

mestringstro til å klare nye oppgaver (Bandura, 1986). Og ved å oppleve større mestringstro, vil også gapet mellom elevenes opplevde ressurser og miljøets forventinger oppleves mindre (Lazarus & Folkman, 1984). Dette vil igjen virke inn på elevenes følelse av kontroll og forutsigbarhet, noe som er viktig i arbeidet med å redusere og forebygge stress (Nielsen og Raaheim, 1997). Som en del av å legge til rette for gode mestringserfaringer og følelse av kontroll, ses det på som viktig å fordele arbeidsbelastningen til elevene på en god måte. Elevene ga uttrykk for mye overstress i skolehverdagen på bakgrunn av mye skolearbeid. Det å finne balansepunktet mellom sunn belastning og skadelig belastning (Larsen, 1996), anses som sentralt i arbeidet med elevers psykiske helse og opplevelse av stress. Det betraktes derfor som viktig at lærere legge til rette for en jevn arbeidsbelastning som føles overkommelig for elevene, slik at de muligens kan oppleve det akademiske prestasjonspresset som positivt stress.

I tillegg vil det være relevant å lære elevene verktøy og ressurser for å håndtere eventuelle stressende situasjoner. Stress er en uunngåelig del av livet, og vi kan ikke forebygge for alle situasjoner som oppleves stressende (Wormnes & Manger, 2005). Verktøy bør fungere som en aktiv mestringsstrategi hvor elevene lærer å ta tak i problemet, i stedet for å passivt skyve unna problemet (Kroese, 1999). I denne sammenheng kan kroppsøving og opplæring av fysiske og psykiske verktøy virke relevant for å øke elevenes evne til problemløsning. I tillegg kan det være aktuelt å lære elevene å ha en positiv holdning og snakke seg selv opp i stressende situasjoner. Positiv holdning virker beroligende fordi det hjelper elevene å beholde troen på at ting ordner seg (Espnes & Smedslund, 2009).

Det kan virke paradoksalt at skolepolitikere både ønsker målstyring, kunnskapskrav og kontroll i tillegg til at de prøver å implementere psykisk helse i skolen for at elever skal trives i større grad (Uthus, 2017a). Ifølge elevene i denne studien mener de at det store prestasjonspresset i skolehverdagen virker stressende, som også virker hemmende på deres trivsel. Stress er et kjent fenomen, som har sine positive og negative sider. Det vil fortsette å være dynamisk og individuelt (Lazarus & Folkman, 1984). Skolens formål bør derfor være å utdanne elever til å mestre egne liv (Uthus, 2017a). I denne sammenheng vil læreren ha en viktig rolle for å lære elevene å leve med og takle stress, samt muligheten for å legge til rette gode undervisningssituasjoner for å redusere stress. Likevel vil også elevene ha en sentral rolle i å mestre eget liv og stress, som følge av at

elevene opplever, erfarer og håndterer stress ulikt. Det er en del av livet å lære og takle vanskelige stunder.

6. Oppsummering

I dette avsluttende kapitlet vil studiens funn oppsummeres i tråd med problemstillingen. Videre vil studiens begrensninger diskuteres kort, før en kort diskusjon av veien videre for fremtidig forskning vil sette et punktum for denne oppgaven.

6.1 Studiens funn

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan opplever og erfarer videregående elever stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget?*». Gjennom kvalitative intervjuer av seks Vg3 elever har det blitt innhentet innholdsrik empiri, som videre har blitt analysert ut ifra det teoretiske rammeverket. Funnene i studien viser at utvalget av elevene på studiespesialiserende studieprogram hadde mange tanker, opplevelser og erfaringer å dele i tilknytning til studiens tematikk. Resultater fra studien viser både flere likheter, samtidig noen ulikheter i elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Studien viser at elevene har mye kunnskap om hva stress er, og hvorfor det oppstår, i tilknytning til teorien (Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 1974). Selv om stressbegrepet ble nyansert i denne studien, viste utvalget en intuitiv negativ forståelse av stress som begrep og fenomen. Elevene uttrykte negativt stress som noe psykisk, unødvendig og ukomfortabelt, som oppstod i møte med egne og andres forventninger. Samtidig så de verdien av stress som noe nødvendig for å kunne yte sitt beste.

Stort sett uttrykte elevene at de trivdes godt i skolehverdagen, men at de periodevis opplevde å være svært stresset. Ifølge elevene er det et akademisk press om å prestere som virker mest stressende i skolehverdagen, noe tidligere forskning også poengterer (Lillejord et al., 2017; Eriksen et al., 2017). Det å gå på en såkalt «eliteskole» som elevene kalte det selv, ble betraktet som stressende som følge av høye vurderingskriterier fra lærere og elevenes ønske om å prestere på et høyt nivå. På bakgrunn av dette funnet betraktes elevenes akademiske selvoppfatning som sentral i deres opplevelse av mestring og stress, og at akademiske prestasjoner regnes som et sårbart tema i elevenes liv. Sårbarheten fører igjen til at elevene blir usikre på om de vil mestre, og dermed opplever å bli stresset. Selv mente flere av elevene at dette prestasjonspresset i skolehverdagen også kunne virke positivt og prestasjonsfremmende. Store arbeidsmengder ble også betraktet som stressende i skolehverdagen. Studien viser

videre at elevene generelt er avslappet og opplever lite stress i kroppsøvningsfaget. Dette funnet indikerer at elevene har gode mestringserfaringer i faget, som bidrar til en høy fysisk selvoppfatning, som igjen bidrar til lite opplevelse av stress i faget. Basert på erfaringer hevder elevene at følelsen av å ikke mestre aktiviteter til tider kunne virke stressende i faget. Utvalget av elevene mente i tillegg at synliggjøringen av kroppen, i form av utseende og deres fysiske kompetanse, kunne noen ganger oppleves som stressende.

Studiens funn viser at elevene har ulike måter å håndtere deres opplevde stress på. Samtlige av elevene trakk frem sosial støtte og muligheten til å prate med nære relasjoner som sentralt. Det å koble ut og slappe av ble også betraktet som sentralt i håndtering av stressende opplevelser. Elevene mente kroppsøvningsfaget kunne virke relevant i arbeid med elevers positive psykiske helse, gjennom fagets egenart og fokus på fysisk aktivitet, mestring og trivsel. Studien har i lys av teori forsøkt å undersøke, tolke og forstå elevenes opplevelser og erfaringer til tematikken opp mot elevenes selvoppfatning. Funnene i studien indikerer at elevens generelle eller spesifikke selvoppfatning har betydning for deres mestringsforventninger og opplevelse av stress, hvor stress og mestring står i et gjensidig påvirkningsforhold. Basert på studiens resultater har det avslutningsvis blitt forsøkt å argumentere for skolen og kroppsøvningsfagets relevans i arbeid med elevers psykiske helse og opplevelse av stress. Stress er et fenomen alle mennesker må forholde seg til (Wormnes & Manger, 2005), hvor evnen til å håndtere stress er et viktig aspekt ved menneskers positive psykiske helse (Mæland, 2009). På den måten kan studiens funn argumentere for å få inn psykisk helse på timeplanen, for å gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å mestre livet. Det anses også som sentralt å legge til rette for formaliserte samtaler hvor elevene kan prate med fagkyndige om livet generelt, i tillegg til å fordele elevenes arbeidsbelastning. Samtidig peker studiens funn på viktigheten av å tilrettelegge for gode mestringserfaringer hos elever som det mest sentrale tiltaket.

6.2 Studiens begrensninger

På bakgrunn av studiens kvalitative metodiske tilnærming vil det være noen begrensninger. Ettersom forståelsen av tematikken skapes mellom meg som forsker og elevene som deltok i intervjuene, vil ikke studiens resultater kunne generaliseres (Thagaard, 2018). Likevel har studiens overførbarhet blitt diskutert gjennom en

naturalistisk generalisering (jf. kap. 4.5.3). Samtidig fører prosjektets tematikk til begrensinger ettersom det er vanskelig å definere, måle og forske på stress. Stress er et ikke målbart psykologisk, fysisk, sosialt og kulturelt fenomen, som oppleves individuelt. Studiens funn baseres på intervjupersonenes subjektive tanker og følelser knyttet til tematikken. Det er stor individuell variasjon i hvordan individer opplever, forstår og håndterer stress. Selv om individer opplever samme situasjon objektivt, vil individene subjektivt kunne oppleve situasjonen på ulike måter. I tillegg anses stress som et komplekst fenomen, og det vil ikke være mulig å avgrense temaet til en spesifikk situasjon. Denne studien har holdt seg til en skolerelatert kontekst, likevel vil det være andre utenforliggende faktorer som kan bidra til elevens opplevelser av stress i skolehverdagen og kroppsøvingfaget. Studiens omfang og tematikk vil ikke kunne fange denne kompleksiteten. Basert på analysen vil det være vanskelig å si hvor mye av stresset som skyldes skolen eller kroppsøvingfaget, og hva som må tilskrives andre utenforliggende faktorer eller utviklingstrekk i samfunnet.

6.3 Veien videre

Som en avslutning på denne masteroppgaven vil det være relevant å skrive noen tanker om videre forskning rundt studiens tematikk. I lys av studiens funn kunne det vært interessant å videreføre oppgavens tema i en ny skole- og kroppsøvingkontekst, i forbindelse med den nye læreplanen som innføres fra høsten 2020. Det ville vært relevant å undersøke hvordan det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» implementeres i skolehverdagen og kroppsøvingfaget. Dette kunne gi informasjon om innføringen av temaet har noen betydning for elevens opplevelse av stress, og elevens selvrapporterte psykiske helseplager. Det kunne også vært aktuelt å gjøre videre forskning med mer fokus på mestring og elevens selvoppfatning i skolehverdagen og om kroppsøving kan redusere elevenes negative stress og psykiske helseplager, samt undersøke hvilken betydning det kan ha på elevenes måloppnåelse i ulike fag.

Det er lite tidligere forskning som undersøker stress i en kroppsøvingkontekst. Med bakgrunn i denne studien betraktes det som nyttig med mer forskning på tematikken i kroppsøvingfaget. I tilknytning til denne studien kan det være relevant å se nærmere på hvordan ulike aldersgrupper opplever stress i faget. Det å sammenligne skoler kan være et perspektiv å undersøke videre, i tillegg til å sammenligne ulike studieretninger for å se om funnene i denne studien kan gjøres mer generaliserbare.

Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arnold, P. J. (1988). Education, schooling and the concept of movement. I: P. J. Arnold, *Education, movement and the curriculum*. (s. 103-114). New York: The Falmer Press.
- Askell-Williams, H., & Cefai, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.003>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (Rapport (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring : online utg.) 2018:8). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet 22. april 2019 fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (Rapport (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring : online utg.) 2019:9). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet 19. januar 2020 fra <http://hdl.handle.net/20.500.12199/2252>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2019, Vol. 18 (2), 46-76. Hentet 11. november 2019 fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/6962/Bakken+mfl+%282019%29+Generasjon+prestasjon.pdf?sequence=1>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Sosial Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Feministisk vitenskapskritikk og feministisk vitenskapsteori. I: J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.) *Kjønnsforskning: En grunnbok*. (s. 77-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (Red.), Idsøe, E. C. (Red.) & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (utg. 3.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Chalmers, A.F. (1995). *Hvad er videnskab? en indføring i moderne videnskabsteori*. (Oversatt av G. Lyngs). Copenhagen: Gyldendal. (Originalutgaven utgitt i 1976).

- Chiesa, A., Serretti, A. & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review* 33 (2013), 82-96.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.006>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (2006), *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig: Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 10. september 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- De nasjonale forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological wealth*. Chichester, UK: John Wiley and Sons Ltd.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7, 193-211. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Ellefsen, C. T. & Johansen, M. (2018). *School comes first. Always. A Qualitative Study Exploring the Role of Gender and Educational Program in the Experience of School Stress Among Norwegian Adolescents*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet 12. april 2020 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/63329/Master-thesis-Camilla-T--Ellefsen-and-Monica-Johansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M., Sletten M. A., Bakken, A. & Soest T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom – Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (Rapport (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring rapport: online utg.) 2017:6) Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet 24. april 2019 fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi* (2.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Federici, R.A., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 2013 (nr. 1), 58-63. Hentet 17. februar 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinholt (Red.) & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv – Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugen, R. (Red.). (2000). *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? ; unges liv og levekår. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2013, Vol. 50 (4), 374-377.
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. (Rapport (Helsedirektoratet : online utg.) 2015:6). Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 12. februar 2020 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Hentet 13. februar 2019 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahoda, M. (1980). *Current concepts of positive mental health*. New York: Arno Press.
- Jansson, E. & Anderssen, S.A. (2015). Generelle anbefalinger om fysisk aktivitet. I: R.Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (3.utg.). Oslo: Helsedirektoratet
- Jevnheim, L. (2015). *Kroppøving og selvoppfatning: En studie av elevers trivsel, deltakelse og selvoppfatning i kroppøving i videregående skole*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger. Hentet 12. april 2020 fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/286541/Lene%20Jevnheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1E1mYjvElvADb4i-WVM31UamGqEoPVMSEHfWs-c6wtfg5LauXWmphIPvo>

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, W. (2014). *Formelle og uformelle faktorer som påvirker jenters selvoppfatning, atferd og deltakelse i kroppøving i videregående skole*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Trondheim. Hentet 23. april 2020 fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/198845/Wenche%20Johnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laake, P. (Red), Olsen, B. R. (Red) & Benestad, H. B. (Red.). (2015). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lang, C., Feldmeth, A. K., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U. & Gerber, M. (2016). Stress Management in Physical Education Class: An Experiential Approach To Improve Coping Skills and Reduce Stress Perceptions in Adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (2), 149-158. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0079>
- Larsen, R. P. (1996). *Stress og mestring av stress*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Liahagen, H. (2011). *Stress blant elever i videregående skole*. Masteroppgave ved Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet 12. april 2020 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132713/Liahagen.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. (Rapport (Kunnskapsenter for utdanning) 2017:4). Oslo: Kunnskapsenter for utdanning. Hentet 10. april 2019 fra <https://www.uis.no/getfile.php/13514439/Kunnskapsenter%20for%20utdanning/KSU%20rapporter/Stress%20i%20skolen.pdf>
- Karlsen, S. G. (2017). *Stressårsaker i ulike ungdomsmiljøer – En kvalitativ undersøkelse basert på Oslo-ungdommers egne erfaringer av press og stress*. Masteroppgave ved Universitet i Oslo, Oslo. Hentet 12. april 2020 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60007/Masteroppgaven.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 255-285). Oslo: Gyldendal.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i PSykisk helse (UPS!)*. (Rapport (Trondheimsprosjektet 2017/2018 : online utg.) 2018). Trondheim: NTNU. Hentet 20. mai 2020 fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Kroese, A. J. (1999). *Hvordan redusere stress: med oppmerksomhetsmeditasjon*. Oslo: Aschehoug.

- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (oversatt av T.M. Anderssen. & J. Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalutgaven ugitt i 2009)
- Magnussen, K-L. (2014). *Hva skaper stress for elever på videregående skole?* Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet 12. april 2020 fra <https://oda.hioa.no/en/hva-skaper-stress-for-elever-pa-videregaende-skole>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (Rapport (Institutt NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning : online utg.) 2012:6). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 20. april 2020 fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFURapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McEvilly, N., Verheul, M., Atenco, M., & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: A discourse analysis of Scottish physical education curriculum documentation. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 35 (2), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745736>
- Meld.St. 34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – Felles ansvar*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 16. april 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 3. mars 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Rapport (Innlandet oppdragsrapport nr. 1: online utg.) 2008). Elverum: Høgskolen i Innlandet. Hentet 09. mars 2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. (Rapport (Nasjonalt folkehelseinstitutt : online utg.) 2011:2). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet 18. november 2019 <https://www.fhi.no/publ/2011/psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrap/>
- Nielsen, G. H. & Raaheim, K. (Red.). (1997). *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse (Dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor vi har et kroppsøvingsfag? *Bedre skole*, 5(2), 78-82
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97/2, 155-166. Hentet 20. mai 2020 fra https://www.idunn.no/file/pdf/60020223/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b.pdf
- Ommundsen, I. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 46-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*: Trådt i kraft 27.11.1998, sist endret 01.08.2019. Hentet 10. februar 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, K. B. & Carlsen, M. L. (2015). *Selvoppfatning: En kvantitativ studie av hvordan lærer og medelever kan påvirke tenåringer sin selvoppfatning, og hvordan dette påvirker ens opplevelse av stress*. Masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet 12. april 2020 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/294694/Katrine%20Bjorheim%20Pedersen%20og%20Marie%20Lia%20Carlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rangul, V. & Kvaløy, K. (2020). *Selvopplevd helse, kroppsmasse og risikoatferd blant ungdommer i Nord-Trøndelag 2017-19*. (Rapport (Ung-HUNT4:1 : online utg.) 2020:3). Levanger: HUNT forskningssenter, Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie NTNU. Hentet 20. april 2020 fra https://www.ntnu.no/documents/10304/4902807/Delrapport1_Ung_HUNT4+_Mars2020.pdf/e7f7a922-906f-aa1c-9aed-4fa2d7bf14b9?t=1584711026088
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. doi: <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Rapport (Folkehelseinstituttet : online utg.) 2018:1). Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet 21. september 2019 fra <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Røkkum, I. A. (2019). *Yoga for psykisk helse og livskvalitet: En systematisk litteraturgjennomgang av randomiserte kontrollerte studier*. Hovedoppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Samdal, O., Mathisen, F.K.S., Torsheim, T., Diseth, Å.R., Fismen, A-S., Larsen, T., Wold, B., Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge* (Rapport (HEMIL-rapport : online utg.) 2016:3). Bergen: HEMIL-senteret, Universitet i Bergen. Hentet 23. april 2019 fra <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: J.B Lippincott Co.
- Selye, H. (1983). The Stress Concept: Past, Present and Future. I: Cooper, C. L. (Red.): *Stress Research Issues for the Eighties* (s. 1-20). New York: John Wiley & Sons.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). «Validation of Construct interpretations». *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 2015 (3), 11-15
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). Faglig selvopfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*, 9, 8-12. Hentet 19.april 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202005.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvopfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 47-66). Oslo: Gyldendal.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. (Rapport (NOVA Notat) 2016:4). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 11. april 2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/a86bb0fa14dc452695ffc6512e6e9073/w eb-utgave-notat-4-16.pdf>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- St.Meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21. august 2019 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tudor, K., Sarkar, M. & Spray, C. (2019). Exploring common stressors in physical education: A qualitative study. *European Physical Education Review* 2019, 25 (3) 675-690. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18761586>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Fagfornyelsen*. Hentet: 11. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 03. mars 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 03. mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (LK06)*. Hentet 10. desember 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Hentet 20. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Å forstå kompetanse*. Hentet 04. mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 25. februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 16. april 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 17-38). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2017b). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 286-298). Oslo: Gyldendal.
- WHO. (2014). *Mental health: A state of well-being*. Hentet 13. september 2019 fra http://origin.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S. & Nygren J. M. (2017). Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping With School-Related Stress. *The Journal of School Nursing*, 33(5), 374-382 <https://doi.org/10.1177/1059840516676875>

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke fra elever

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Opplevelser av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget med fokus på psykisk helse og stress

Referansenummer

848451

Registrert

27.06.2019 av Mari Edland - maried@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Midthaugen, per.midthaugen@nih.no, tlf: 97687607

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Edland, mariedland@gmail.com, tlf: 97957716

Prosjektperiode

01.06.2019 - 30.06.2020

Status

04.07.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.07.2019 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2020.

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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a), jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informert samtykke fra elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Opplevelser av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget med fokus på psykisk helse og stress”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelser og følelser rundt skolehverdagen og i kroppsøvningsfaget, og hva som er med på å skape disse opplevelsene og følelsene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan dere som elever opplever psykisk helse og stress i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Bakgrunnen for å undersøke temaet ligger i et ønske om å få mer kunnskap om hva elever opplever som meningsfylt og engasjerende, samt opplever som mer negativt og stressende, i skolehverdagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju seks til åtte elever som går i tredje klasse på videregående skole som ønsker å fortelle om sine opplevelser i skolehverdagen og kroppsøvningsfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil kun være meg som forsker, og den som blir intervjuet til stede under intervjuet. Intervjuet vil ta deg ca. 40-60 minutter. Gjennom intervjuet kan du bli bedt om å kommentere litt sensitive tema. Spørsmålene som stilles vil omhandle dine opplevelser av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Dine svar fra intervjuet blir registrert på lydopptaker. Deltaker bestemmer selv tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Studien er meldt inn til godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle data om opplysninger vil bli lagret på passordbeskyttet PC. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til dine opplysninger, i tillegg vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette gjøres for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen ettersom jeg vil bruke fikserte navn i oppgaven.

Dersom du har noen spørsmål angående behandlingen av ditt personvern, ta kontakt med:
personvernombud@nih.no

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.06.2020. Når prosjektet avsluttes vil lydopptak, transkribering og notater slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Mari Edland

Masterstudent NIH

mariedland@gmail.com

+ 47 97957716

Per Midthaugen

Førsteamanuensis NIH

per.midthaugen@nih.no

+ 47 97687607

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Elevers opplevelse av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget med vekt på psykisk helse og stress



Tema	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Uformell prat - Presentere meg selv - Gi informant nøkkelinformasjon: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lydopptak 2. Anonymitet 3. NSD 4. Oppbevaring av data 5. Rett til å trekke seg
Skolehverdagen «Hva opplever elevene som positivt og negativt med skolehverdagen?»	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilken klasse går du i, hvilke valgfag har du, hva gjør du på fritiden, osv. (Har informanten bredde eller toppidrett?) - Hvordan opplever du skolehverdagen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Trives du?</i> - Hva tror du elever kan oppleve som positivt og negativt med skolehverdagen? - Hva opplever du som positivt med skolehverdagen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hva opplever du som negativt med skolehverdagen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hvilke mål har du med videregående/skolen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvilke forventninger har du til deg selv i skolehverdagen for å nå disse målene?</i>
Kroppsøvningsfaget «Hva opplever elevene som positivt og negativt med kroppsøvningsfaget?» «Hvilke forventninger har elevene til kroppsøvningsfaget?»	<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om kroppsøving som fag? - Hvordan trives du i kroppsøvningsfaget? - Gruer du deg til kroppsøvingstimen? - Hva opplever du som positivt med kroppsøvningsfaget? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hva opplever du som negativt med kroppsøvningsfaget? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hva forventer du å lære i kroppsøvningsfaget? - Hvilke forventninger har du til kroppsøvningsundervisningen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hvilke forventninger har du til deg selv i kroppsøvningsundervisningen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva syns du at du behersker bra og mindre bra i faget? - Hva føler du når du får til noe? - Hva føler du når du ikke får til noe?
<p>Egen forståelse og opplevelse av stress</p> <p>«Hvordan definerer elevene begrepet stress?»</p> <p>«Hva opplever elevene som stressende i skolehverdagen og kroppsøvingfaget?»</p> <p>«Hvordan håndterer elevene det opplevde stresset?»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du når du hører ordet stress? - Hva tenker du når du hører positivt og negativt stress? - I hvilken grad tror du elever opplever stress i skolehverdagen? - Hva tror du elever kan oppleve som negativt stress i skolehverdagen? - Hva tror du elever kan oppleve som positivt stress i skolehverdagen? - Har du noen gang følt deg stresset i skolehverdagen? Hva føler eller tenker du da? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvis du skulle gradert ditt stressnivå fra 1-10, hvor ville du ligget da?</i> - Evt. hva er det som stresser deg i skolehverdagen? <i>Oppfølgingsspørsmål: Har du noen konkrete situasjoner?</i> - Er det spesielle fag hvor du føler deg stresset? - Hvorfor tror du at du blir stresset/ikke stresset? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - I hvilken grad tror du elever opplever stress i kroppsøving? - Hva tror du elever kan oppleve som negativt stress i kroppsøving? - Hva tror du elever kan oppleve som positivt stress i kroppsøving? - Har du noen gang følt deg stresset i kroppsøvingfaget? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvilke situasjoner er det som stresser deg i faget?</i> Hvordan pleier du å håndtere det evt. opplevde stresset? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hvorfor tror du stresset du opplever oppstår?
<p>Psykisk helse og livsmestring</p> <p>«Hvordan definerer elevene helsebegrepet?»</p> <p>«Tror elevene arbeid med elevers positive psykiske helse har innflytelse/virkning på elever?»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du ligger i det å ha god helse? - Hva tenker du ligger i det å ha god psykisk helse? - Hva tenker du ligger i det å ha dårlig psykisk helse? - Skolen skal jobbe for å fremme elevers positive psykiske helse. I hvilken grad mener du skolen din arbeider med det? - Tror du arbeid med dette har betydning for elever? <i>Oppfølgingsspørsmål: I så fall hva tror du dette kan bidra med?</i> - Hva tenker du er viktig å lære om innenfor psykisk helse? - Når føler du at du har god psykisk helse? - Hva føler du hjelper deg hvis du har en dårlig dag/periode? - Hva mener du bidrar til å fremme din psykiske helse?

<p>«Hva mener elevene bidrar til å fremme/svekke deres psykiske helse?»»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva mener du bidrar til å svekke din psykiske helse? - Hva tenker du når du hører ordet livsmestring? - Hva føler du når du opplever å klare en personlig eller praktisk utfordring?
<p>Kroppsøvningsfagets relevans for stress og psykisk helse</p> <p>«Hvilken forståelse og relevans mener elevene undervisningen i kroppsøving kan ha for at de skal oppleve en positiv psykisk helse?»»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har du hatt noen form for undervisning i psykisk helse? Evt. hvilke fag og når? - Tror du kroppsøvningsfaget kan bidra til bedre psykisk helse hos elevene? Hvorfor? - Mener du din lærer har jobbet/jobber for å fremme positiv psykisk helse i din klasse? - Hva mener du læreren eller undervisningen kan legge til rette for at det kan bli mindre stress å delta i faget? - Hva mener du undervisningen kan gjøre for å bidra til positiv psykisk helse? - Hva tenker du om å få tilbud om å lære mer om hvordan du kan håndtere eget stress? - Er det noe innenfor psykisk helse du føler at du burde lære mer om på skolen?
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppsummering av intervju og nøkkelinformasjon - Er det noe du føler du sa som jeg kan ha misforstått eller noe du ønsker å si noe mer om? - Kan jeg kontakte deg dersom jeg har flere spørsmål som jeg har glemt i intervjuet? - Takk for at du tok deg tid til å være med