



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hvordan påvirker stressproblemer elevenes skolehverdag- og hvilke type hjelp kan elever få i møte med barne- og ungdomspsykiatrien?

En studie med kvalitativ forskningsmetode og kvalitative intervjuer av ansatte i BUP

Ruben Sørum

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED-3901 Mai 2021

Sammendrag

Bakgrunn for valg av oppgave

Formålet mitt med oppgaven var todelt. Først og fremst ønsket jeg å få mer kunnskap om temaet stress blant barn og ungdom slik at jeg på best mulig måte kan håndtere slike saker i en framtidig jobb. Samtidig vises det at stressproblemer blant dagens barn og unge er i vekst og det er derfor et relevant tema for dagens samfunn. Jeg hadde også et ønske om å undersøke det stadig mer omtalte temaet stress knyttet opp mot skoleelever. Jeg vil legge vekt på hvordan behandlere i Barne- og ungdoms psykiatrisk poliklinikk (BUP), tenker og tror at stressbelastning påvirker dagens elever. I tillegg omhandler den hvordan de ansatte i BUP opplever og arbeider med fenomenet stress blant skoleelever i dagens samfunn.

I dette masterprosjektet er det også lagt vekt på relevant forskning om temaer som stress, stressproblemer og psykisk helse. Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følge:

Hvordan påvirker stressproblemer elevens skolehverdag- og hvilke type hjelp kan elever få i møtet med barne- og ungdomspsykiatrien?

Forskningsspørsmålene er formulert som følger:

1. Hvilke elever er det som blir henvist til BUP med stressproblemer?
2. Hvordan forstår BUP-behandlere skolehverdagen til elever med stressproblemer?
3. Hvilke tiltak vil elever som sliter med stressproblemer ha nytte av i deres hverdag?

Metode og datainnsamling

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. For å belyse problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål. For de kvalitative intervjuene har jeg utarbeidet en intervjuguide som ble benyttet i intervjuer av fem fagansatte ved BUP. De ansatte hadde bakgrunn som både kliniske pedagoger og psykologer. Tema for intervjuene var deres tanker, opplevelser og erfaringer med å arbeide med elever som opplever stress og stressproblemer, samt hvordan begrepet stress knyttes opp mot og forstås i forhold til dagens skoleelever og hvilke hjelp BUP-ansatte kan gi.

Teori

Jeg har brukt forskning og annen faglitteratur som er relevant for temaet stress og stressproblemer i skolen. Videre består oppgaven av flere offentlige dokumenter som Ungdata og stortingsmeldinger. Dette har jeg gjort for å forsøke å knytte mitt tema opp mot fagfeltet.

Resultater

Empirien har gitt meg god kunnskap og innsikt om mine informaners erfaringer og tanker om arbeidet med elever som opplever stressproblemer, samt hvilke problemer som kan ha en sammenheng med stress. I intervjuene har det kommet fram data som tyder på at stress blant barn og ungdom i stor grad er noe mine informanter jobber med. Videre viser funn at stress i seg selv ikke nødvendigvis er det de ansatte i BUP jobber mest med, men at det ofte kan være en tilleggsvarske hos elevene. Informantene beskriver også viktigheten av å se hver enkelt elev før man går i gang med tiltak. I studiet viser funnene også at samarbeid mellom de ulike instansene er avgjørende for å lykkes med elever som opplever mye stressbelastning.

Forord

Jeg vil reflektere litt rundt hvordan min opplevelse av utdanningen har vært. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig spennende og lærerik. Det har selvfølgelig også vært krevende og til tider frustrerende. I løpet av det siste året har jeg arbeidet hardt med mitt masterprosjekt. Det har krevd både struktur og disiplin og ikke minst noen sene kvelder. Det har vært et spesielt år med tanke på Covid-19, noe som ikke akkurat har gjort denne prosessen lettere. Det er først når man må sitte hjemme å skrive at man skjønner hvor godt det er å kunne sitte på biblioteket å skrive. Til tross for dette har masterprosjektet blitt ferdigskrevet og jeg vil derfor gå videre til en liten takkerunde.

Når det er sagt er det flere personer som har bidratt til at denne prosessen nå nærmer seg en slutt, og jeg ønsker med dette å takke disse for støtten.

En stor takk til min veileder Jon-Håkon Schultz for god støtte og veiledning. Jeg vil også takke mine medstudenter Robert og Eirik for gode innspill og refleksjoner rundt oppgaven. Videre ønsker jeg også å gi en takk til min familie som har gitt støtte når det trengtes som mest. Til slutt vil jeg takke mine informanter som til tross for usikkerhet rundt Covid-19 har tatt seg tid til å stille opp til intervju og gitt meg materialet til denne oppgaven.

Tromsø, Mai 2021

Ruben Sørum

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og spesialpedagogisk relevans	1
1.1.1 Om studien	1
1.1.2 Spesialpedagogisk relevans	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensninger	3
2. Teoretiske perspektiver	5
2.1 Definisjoner	5
2.1.1 Stress	5
2.1.2 Utviklingsforstyrrelser	7
2.1.3 Angst og depresjon	7
2.1.4 Skolevegring	8
2.1.5 Samarbeid	8
2.2 Selyes stressmodell	9
2.3 Stress i skolen	10
2.4 Stress i hjemmet	10
2.5 Risiko og stress	11
2.5.1 Individuell risiko, familiebasert risiko og samfunnsrisiko	12
2.6 Stressfaktorer og psykisk helse	12
2.6.1 Negative konsekvenser av stress	13
2.6.2 Stressorer og spenninger	14
2.7 Stressmestring og tiltak mot stress	15
2.7.1 Mestring og mestringsstrategier	16
2.7.2 Motivasjon	17
2.7.3 Indre og ytre motivasjon	18
2.7.4 Psykologisk førstehjelp (PFH)	19

3. Forskningsmetode	20
3.1 Valg av metode.....	20
3.1.1 Kvalitativt forskningsprosjekt	20
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming	21
3.1.3 Semistrukturert livsverdenintervju	21
3.2 Forskningsprosessen.....	22
3.2.1 Planlegging og gjennomføring av prosjektet	22
3.2.2 Rekruttering av informanter	22
3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	22
3.2.4 Gjennomføring av prøveintervju	22
3.2.5 En presentasjon av informantene	23
3.2.6 Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.2.7 Transkribering av intervjuene	23
3.2.8 Analyseprosessen	24
3.3 Kvalitet	25
3.3.1 Validitet.....	25
3.3.2 Reliabilitet	26
3.3.3 Etisk betraktning	26
3.3.4 Konfidensialitet	27
3.3.5 Informert samtykke	27
4. Presentasjon av empiri	28
4.1 Presentasjon av mine informanter	29
4.2 Saksgangen.....	29
4.3 Hvem henvises?.....	30
4.3.1 Utviklingsforstyrrelser	31
4.3.2 Angst og depresjon	32
4.3.3 Skolevegring.....	34

4.3.4 Problemer hjemmet	35
4.4 Skolehverdagen	36
4.4.1 Årsak	36
4.4.2 Atferd	37
4.4.3 Konsekvenser	37
4.5 Tiltak	38
4.5.1 Generelle tiltak	38
4.5.2 Spesifikke tiltak.....	40
4.5.3 Samarbeid.....	42
5. Drøfting av funn i lys av teori og empiri	45
5.1 Hvilke elever er det som blir henvist til BUP med stressproblemer?	46
5.2 Hvordan forstår BUP-behandlere skolehverdagen til elever med stressproblemer?.....	49
5.3 Hvilke tiltak vil elever som sliter med stressproblemer ha nytte av i deres hverdag? ...	50
5.3.1 Generelle tiltak	51
5.3.2 Spesifikke tiltak.....	52
5.3.3 Samarbeid.....	55
6. Oppsummerende konklusjoner	57
6.1. Oppsummering av sentrale funn.....	57
6.2. Implikasjoner for arbeid med elever med stressproblemer	58
Vedlegg	60
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	60
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	62
Vedlegg 3: NSD sin vurdering	66
Vedlegg 4: KATES	68
Referanseliste	70
Figurer	73

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og spesialpedagogisk relevans

I denne masteroppgaven ønsker jeg å rette fokus mot det arbeidet som gjøres på BUP for de elevene som sliter med stress. I Norge er det slik at alle har rett til videregående opplæring etter reform 94. Samtidig blir det stadig strengere kompetansekrav for å få seg en jobb i Norge. På bakgrunn av de økende kravene er det blitt viktigere å fullføre den videregående opplæringen. Det er ikke bare viktig å fullføre, men også fullføre med gode resultater for å sikre det videre utdanningsløpet. Enkelte skoler har høyere krav til karakterer enn andre og derfor er resultatene i videregående opplæring av stor betydning for inntak til høyere utdanning.

1.1.1 Om studien

Målsetningen med mitt forskningsarbeid har vært å få en dypere forståelse av begrepet stress og stressbelastning knyttet opp mot dagens skoleelever. Jeg håper at denne oppgaven vil kunne bidra til å øke kunnskapen om dette temaet, samt gi noen perspektiver angående videre arbeid.

Det er flere som har forsket på dette temaet, og det er flere fra litt ulike fagfelt. Temaet er altså tverrfaglig belyst. I min oppgave vil jeg fokusere mest på hvordan den spesialpedagogiske tilnærmingen bidrar til å styrke kunnskapen rundt temaet stress og stressbelastning blant dagens skoleelever.

Jeg ønsker å finne ut hvordan behandlere i BUP arbeider med elever som opplever stress og stressbelastning, samt lære mer om begrepene stress og stressbelastning. Jeg har derfor valgt å intervju ansatte i BUP i håp om å få de resultatene jeg ønsker. Jeg ønsker å få vite noe om mine informanternes tanker, følelser og erfaringer om temaet. Mine funn fra intervjuene vil bli knyttet opp mot forskning og teori fra fagfeltet.

Jeg ønsker med dette prosjektet å gi et inntrykk av hvordan ansatte i BUP arbeider med elever med stressbelastning, og kanskje også bidra til en litt bedre pedagogisk praksis for å ivareta, se og forebygge stressrelaterte problemer som dagens ungdom kan stå ovenfor.

En av grunnene til at jeg har valgt å forske på dette temaet er en tanke om at man ved å sette søkelys på nettopp dette, kan bidra til en bedre skolehverdag og bedre tilpasning av undervisningen for nettopp de elevene som sliter med mye negativt stress.

1.1.2 Spesialpedagogisk relevans

I denne oppgaven vil jeg rette fokus mot hvordan behandlere i BUP arbeider med elever som opplever negativt stress. Det er flere undersøkelser som tyder på at mange unge opplever stress i sin hverdag (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017, s.3).

Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er fordi det er et tema som i større grad er blitt mer relevant i dagens samfunn. Det diskuteres jevnlig i media og et økt forskningsfokus på stress hos skoleelever. Dette er et tema som jeg ønsker å lære mer om slik at jeg kan hjelpe de elevene jeg møter på som kan ha disse problemene.

I 2017 gav Kunnskapssenter for utdanning ut rapporten «Stress i skolen- en systematisk kunnskapsoversikt» (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Denne rapporten tar opp temaet stress i forbindelse med skole. Hun forklarer at:

Moderne teorier om stress baserer seg på en forståelse av at stress oppstår når en person opplever manglende samsvar mellom krav og forventninger i bestemte situasjoner og de fysiske, psykologiske og sosiale ressursene personen kan mobilisere for å innfri disse forventningene. (Lillejord, 2017, s.2).

I Eriksen (2017) rapporteres det at 26 prosent av gutter og 53 prosent av jenter i 10.klasse i Oslo rapporterer at de er veldig mye eller ganske mye plaget av psykiske helseplager. Disse ungdommene knytter disse plagene til stress. Videre i rapporten beskrives det også at ungdommer plasserer årsaken til stresset primært fra krav til seg selv eller skolens krav til dem. Ungdommene forklarer videre at skolestresset både handler om det vedvarende prestasjonspresset som elevene opplever daglig, men også mer langsiktig press om god utdanning og karriere (Eriksen, 2017, s.7 og 9).

Noen studier hevder at skolerelatert stress kan ha blitt en risikofaktor for psykiske helseplager i større grad nå enn det var tidligere. Det kan derfor tenkes at et økt prestasjonskrav og arbeidspress i dagens skole kan være en forklaring på økte psykiske helseplager blant dagens elever (Eriksen, 2017, s.13).

Bakken (2018) forklarer at ungdom stort sett er fornøyde med helsen sin, og at det er flere gutter som er fornøyde enn jenter. Videre forklarer han at selv om de fleste er fornøyde med helsen sin, er det fortsatt noen som sliter med ulike typer helseplager. Det vil kunne være plager som

hodepine, smerter i nakke, muskler og ledd, magesmerter og andre sliter også med symptomer på stress (Bakken, 2018, s. 5).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven vil i hovedsak vektlegge hvordan behandlere i BUP forstår og arbeider med elever som opplever stress og stressbelastning. Jeg ønsker å fokusere på hvordan behandlerne i BUP opplever stressbelastning i dagens samfunn. Målet med denne oppgaven er å gi et innblikk i hvordan ansatte i BUP jobber med dette problemet og kanskje kunne bidra til en bedre praksis for å ivareta elever som sliter med stress. Min problemstilling lyder som følge:

Hvordan påvirker stressproblemer elevens skolehverdag- og hvilke type hjelp kan elever få i møtet med barne- og ungdomspsykiatrien?

Ut ifra denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke elever blir henvist til BUP med stressproblemer?
2. Hvordan forstår BUP-behandlere skolehverdagen til elever med stressproblemer?
3. Hvilke type tiltak anbefaler BUP for elever med stressproblemer?

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensninger

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 som er innledning, har jeg drøftet min bakgrunn for valg av tema, samt den spesialpedagogiske relevansen. Videre i dette kapitlet har jeg beskrevet problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg beskrevet denne oppgavens oppbygging og avgrensning.

Kapittel 2 er den teoretiske delen. Her presenterer jeg ulike definisjoner som jeg tenker kan være relevant for min oppgave. Videre beskriver jeg ulike teori og forskning på stress og andre relevante temaer.

Kapittel 3 omhandler forskningsmetode og de metodiske overveielserne jeg har gjort for dette prosjektet. I dette kapitlet vil jeg gi en begrunnelse for mitt valg av kvalitativ forskning, samt en gjennomgang av min framgangsmåte i dette prosjektet. Sist men ikke minst vil oppgavens kvalitet bli drøftet i dette kapitlet.

I kapittel 4 presenterer jeg funn fra intervjuene jeg har gjennomført knyttet opp mot mine analysekategorier. Her presenterer jeg informantenes tanker på de ulike kategoriene.

Kapittel 5 omhandler en videre drøfting av funnene knyttet til mine forskningsspørsmål. Her vil jeg ta i bruk forskningsspørsmålene knyttet opp mot teori og forskning. Jeg vil også forsøke å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Kapittel 6 vil være en avsluttende refleksjon av forskningsarbeidet mitt og en oppsummering av funnene. I denne delen vil jeg også trekke en konklusjon ut fra de svarene jeg har utarbeidet i drøftingen av forskningsspørsmålene. Jeg vil også vurdere betydningen av funnene mine og ut fra dette komme med et forslag om hva som kan være viktig å undersøke videre. Avslutningsvis vil litteraturliste og vedlegg legges til.

Det kommer stadig nye diskusjoner og artikler om stress og stressbelastning i dagens samfunn. Det stilles stadig spørsmålstegn til om kravene til barn og ungdommene er for høye i dagens skole. Denne oppgaven undersøker opplevelsene som ansatte i BUP har til begrepet stress og stressbelastning. Jeg ønsker at denne oppgaven skal være relevant for dagens og framtidens arbeid med stressbelastning i forbindelse med skoleelever. For å få relevant informasjon har jeg intervjuet fem behandlere fra BUP som alle har erfaring med å arbeide med stressbelastning for skoleelever. Videre har jeg valgt en kvalitativ tilnærming gjennom å intervju. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsker en dypere forståelse av informantenes erfaringer og tanker rundt temaet.

2. Teoretiske perspektiver

2.1 Definisjoner

Innledningsvis i dette kapittelet om teoretiske perspektiver har jeg valgt å definere noen begreper jeg mener vil være relevant å vite noe om i forhold til denne oppgaven. Begrepene jeg har valgt å definere er stress, utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon, skolevegring og samarbeid. Jeg har også tatt for meg teori og forskning på stressbegrepet.

2.1.1 Stress

Samdal, Wold, Harris & Torsheim (2017) definerer stress gjennom tre forskjellige faktorer. Den første er påvirkning utenifra, altså stressorer, den andre er som en emosjonell eller fysisk reaksjon på påvirkning utenifra, også kalt stresserfaringer, og den siste er en respons på samspill mellom individets reaksjon og de påvirkningene som kommer utenifra (Samdal, 2017, s. 4).

Stress vil kunne omtales som blant annet belastning eller påkjenning og er et begrep innenfor psykologi og medisin som først ble presentert av Hans Selye i 1936. Begrepet stress er et vidt begrep som kan henviser til et bredt spekter av psykiske og fysiske stressorer, altså påvirkninger. Stress er i og for seg ikke bare en negativ ting, men det vil være avhengig av stressets varighet, type og styrke. Eksempelvis kan fysisk trening, som er en mild form for stress virke psykisk og fysisk stimulerende, mens en langvarig eksponering for stress kan gi negative følger som eksempelvis høyt blodtrykk og hjerteinfarkt (Svartdal & Malt, 2021).

Det er en enighet blant forskere om at stress kan bli forstått som forventninger og krav knyttet opp til forhold i våre liv som kan forårsake psykiske eller fysiske reaksjoner. Det å være stresset over en lengre periode kan medføre alvorlige helseplager, og det vil derfor være viktig å motvirke denne formen for stress (Lillejord, 2017).

Det at elever har høye forventninger til seg selv, i tillegg til en følelse av utilstrekkelighet og lav selvfølelse ser ut til å ha en sammenheng med stress (Lillejord, 2017, s. 33).

Det vil være et tydelig mønster at stress kan oppstå som resultater av at de kravene og forventningene man opplever ikke samsvarer med den enkeltes ressurser. Forventninger og krav kan komme i form av indre forventninger, som er forventninger fra seg selv eller ytre forventninger, som er forventninger fra omgivelsene rundt (Lillejord, 2017, s. 37).

I følge Eriksen (2017) kan begrepet stress benyttes om både utfordringer og krav som vi møter på i hverdagen, samt våre reaksjoner til disse. I forskning innenfor psykologien derimot vil man skille mellom stressorer som vi opplever, vår kognitive fortolkning av disse situasjonene, samt vår stressreaksjon. Det å føle på stress i hverdagen er en helt naturlig del av våre liv, i tillegg er våre fysiske stressreaksjoner en nødvendighet for at vi skal kunne mobilisere energi. Når man snakker om helsekonsekvenser av stress vil det i hovedsak gjelde negativt stress. I denne formen for stress vil det være en ubalanse mellom den mengden stress man utsettes for og de forutsetningene og sosiale ressursene man har. Kronisk stress vil også være en form for negativt stress som varer over tid og der eleven ikke klarer å finne en varig løsning (Eriksen, 2017, s. 19-20).

Eriksen (2017) tar opp et viktig tema innenfor stress. Hun forklarer at selv om stress kan ha en klar kognitiv komponent, er det fortsatt situasjoner hvor enkelte opplever mer stress enn andre (Eriksen, 2017, s. 6).

En annen form for stress kan være Post-traumatisk stresslidelse heretter kalt PTSD (American Psychiatric Association, 2013). Når det kommer til PTSD, kan det oppstå gjennom en rekke ulike traumatiske hendelser. Eksempler på slike hendelser kan være mobbing, seksuelle overgrep, vold og ulykker, for å nevne noen. En traumatisk hendelse vil kunne betegnes som en hendelse som er katastrofal eller truende og slike hendelser vil ofte kunne framkalle ubehag, frykt og hjelpeløshet hos personer. En metaanalyse konkluderer med at cirka en av seks elever som blir utsatt for traumatiske hendelser opplever PTSD. Blant elever utsatt for vold var forekomsten av PTSD høyere. Forekomsten ser også ut til å være ganske lik mellom gutter og jenter før puberteten, men ser ut til å være høyere blant jenter etter at de kommer i puberteten (Dyb & Stensland, 2016, s. 46 og 55).

Adverse Childhood Experiences (ACE) er en omfattende studie som tar for seg langtidseffekten av mishandling eller familiedysfunksjon og de helseplagene disse barna kan få som voksen. Studien tar for seg syv kategorier 1) fysisk vold, 2) psykisk vold, 3) seksuelle overgrep, 4) vold gjort mot mor, 5) at barnet bor sammen med familiemedlemmer som misbraker rusmidler, 6) mentale lidelser eller selvmordsrisiko i familien, 7) familiemedlem i fengsel. Disse kategoriene ble deretter sammenlignet med voksnes risikoatferd, helsestatus og sykdom. Studien fant en stor sammenheng mellom opplevd familiedysfunksjon eller mishandling i barndommen og risikofaktorer for flere dødsårsaker blant voksne (Felitti, 2019).

2.1.2 Utviklingsforstyrrelser

Begrepet utviklingsforstyrrelse vil være en fellesbetegnelse for ulike tilstander som kan medføre at barns utvikling er hemmet eller forsinket. Disse tilstandene har noen fellestrekk i form av at det oppstår i barndommen, at utvikling av funksjon er forsinket eller mangelfull i sammenheng med barnets biologiske modning av det sentrale nervesystemet og at forløpet holder seg stabilt, altså hverken blir bedre eller verre. Videre kan man også skille mellom gjennomgående og spesifikke utviklingsforstyrrelser (Malt, 2020).

Gjennomgående utviklingsforstyrrelser vil være en fellesbetegnelse for flere tilstander hvor personer har kvalitative avvik i deres kommunikasjonsmønster og sosiale samspill, i tillegg til et begrenset repertoar av aktiviteter og interesser. Disse avvikene er gjennomgående i personenes funksjon i alle situasjonene. Eksempelvis kan man nevne autisme og aspergers syndrom som gjennomgående utviklingsforstyrrelser. Spesifikke utviklingsforstyrrelser vil kunne påvirke bestemte funksjoner som eksempelvis Tourettes syndrom, språkforstyrrelser og lese- og lærevansker (Malt, 2020).

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, heretter kalt ADHD vil bli betegnet som en nevrologisk og medfødt betinget forstyrrelse. Denne diagnosen innebærer en ubalanse i individets hjerne og det antas å ha en sammenheng med et lavt dopaminnivå. Dopamin vil være viktig for både læring og belønning, samt organisering og planlegging av atferd og motorisk aktivitet (Nordahl, 2005, s. 40).

2.1.3 Angst og depresjon

Når det kommer til angst vil problemområdet være stort og det vil være store variasjoner av symptomer og kjennetegn. En angstlidelse vil kunne omhandle fysiske reaksjoner som skjjelving, kvalme, samt subjektive følelser som eksempelvis frykt, ubehag og redsel. I tillegg vil personer som sliter med angst kunne ha urealistiske og negative tanker og feiltolkninger av ulike symptomer og hendelser (Ogden, 2015, s.172).

I følge Rønhovde (2017) kan angst se ut til å være vanligere hos personer med ADHD og Tourettes syndrom, enn hos andre mennesker. Videre forklarer hun at det er større sammenheng mellom ADHD og angst, enn det er mellom ADHD og depresjon. Angstdiagnosen er ikke en enkelt psykisk diagnose, men den er delt inn i fjorten ulike tilstander. Eksempelvis kan man nevne fobier og panikkangst (Rønhovde, 2017, s. 111).

Depresjon vil kunne kjennetegnes ved at man har et nedstemt humør og at man er overdreven trist, samt at man forventer negative utfall og har en manglende interesse for aktiviteter. Andre problemer som kan oppstå for personer som er deprimerte kan være omfattende søvnproblemer, manglende energi, utmattelse, psykomotorisk uro, lav selvfølelse og selvtillit samt somatiske og fysiske plager. Når det kommer til den norske befolkningens livstidsforekomst av alvorlig depresjon er det estimert at 15,6% opplever dette, hvor noen flere kvinner har slike vansker. Videre kan man også se gjennom rapporten til Ungdata (2013) at en god del elever i alderen 13-16 også sliter med depresjon (Ogden, 2015, s. 170).

2.1.4 Skolevegring

De aller fleste elever trives godt på skolen og er motiverte. Det er likevel noen undersøkelser som tilsier at om lag ti tusen norske barn sliter med skolevegring. Elevers skolehverdag, handler ikke bare om læring, men også utvikling og sosialt samvær. I forhold til mange andre land trives norske elever godt på skolen, og gjennom nasjonale studier kan det se ut som trivselen øker og at færre gruer seg til å dra på skolen. Til tross for dette har NRK skolebarn (2006) anslått at rundt ti tusen elever sliter med skolevegring. Skolevegring vil kunne omhandle elever som ofte eller alltid er borte fra skolen uten å ha en gyldig grunn. Skolevegring kan være et symptom på andre problemer elevene kan ha. Elever som ikke møter på skolen vil gå glipp av viktig læring, men også viktig sosialisering (Holgensen & Fasting, 2016).

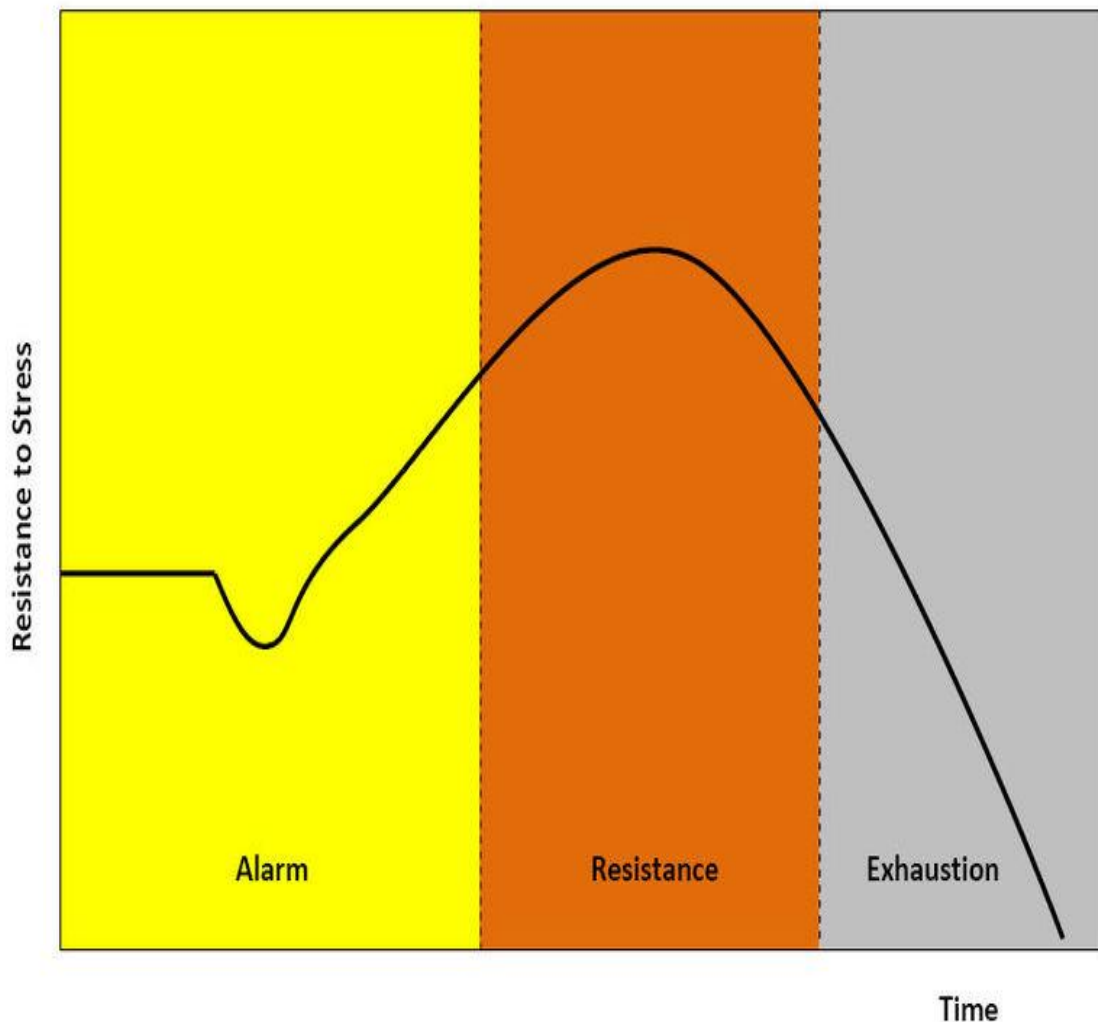
2.1.5 Samarbeid

Samarbeid vil kunne defineres som kompaniskap, samspill, samt det å arbeide sammen. Dette begrepet brukes ofte i dagligtale, og slike begreper kan ofte bli definert upresist. Begrepet samarbeid, blir det ofte brukt om hverandre med begreper som samordning og samhandling. Samordning kan man derimot definere som en form for organisering av hva hver enkelt gjør ovenfor de samme problemstillingene eller klientene og at de tiltakene man setter i verk er tilpasset andres tiltak (Glavin & Erdal, 2013, s.27).

Innenfor begrepet samarbeid kan det også være lurt å se på begreper som tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid vil omhandle et samarbeid mellom flere ulike faggrupper om et felles problem eller utfordring og der de jobber mot et felles mål. Videre forklarer de at i et tverrfaglig samarbeid hvor hver enkelt spesialkompetanse samles og hvor personene som deltar i dette samarbeidet utfyller hverandre, vil dette bidra til best mulig hjelp for familier og barn (Glavin & Erdal, 2013, s.29 og 155).

2.2 Selyes stressmodell

Når en kropp utsettes for stress går den, ifølge Selyes General Adaptation Syndrome (GAS) stressmodell gjennom tre faser. Den første fasen vil være alarmfasen og det skjer i en kort periode, hvor vi vurderer det som stresser oss gjennom en «Fight or flight» respons. Den andre fasen innebærer at kroppen inntar en tilpasnings- eller motstandsholdning. Her aktiverer man kroppen for å kunne takle langvarig stress, og hvis man da blir utsatt for stress over en lengere periode uten å få hvilt seg vil stresset medføre negative konsekvenser som eksempelvis slitenhet eller at man opplever en svekket konsentrasjonsevne. Den siste fasen er utmattelsesfasen og når det har gått så langt vil man ha brukt opp de ressursene man har og man vil føle seg utmattet eller syk (Svartdal & Malt, 2021).



Figur 1: Hans Selyes GAS-modell

2.3 Stress i skolen

Bakken (2018) presenterer i NOVA-rapporten 8/18 at mange av de dagligdagse diskusjonene om hvordan det er å være ung i dag beskriver at ungdom opplever stort prestasjonspress, samt at vår kultur legger forventninger på ungdom om å være best. Det vil da kunne omhandle å være god på skolen, se bra ut og ha mange følgere på sosiale medier. Ungdata har siden 2017 spurt ungdommer om de opplever press på sosiale medier, skolen, fritiden eller kroppslig. Når det kommer til stress trenger det ikke nødvendigvis være negativt. I små mengder og tidsrom kan stress gi deg en energi «boost» som gjør deg i stand til å prestere og konsentrere deg bedre. Derimot hvis stresset forekommer over lengre tid kan negative konsekvenser oppstå. Da kan det bli en ubalanse mellom utfordringene du har og de ressursene du har til å håndtere de ulike situasjonene (Bakken, 2018, s.72).

Men hvor mange elever opplever negativt stress? I følge NOVA-rapporten er det en stor variasjon av hvor mye stress ungdommer opplever. Svarene som de har fått i Ungdata undersøkelsen tyder på at i skolehverdagen er det flest elever som opplever stress, hvor femti prosent av jenter og tjuefem prosent av gutter opplever svært mye eller mye press på skolen. Som nevnt tidligere kan lengre perioder med stress få negative konsekvenser. Eksempler på slike konsekvenser kan være hodepine eller magesmerter. Bakken (2018) forklarer at en studie av norske ungdommer på ungdomsskolen viser at sytten prosent jevnlig var plaget av blant annet magesmerter og hodepine. Det å ha hodepine er en av de mest vanlige fysiske plagene hos barn og ungdommer. Å jevnlig være utsatt for stress og press kan være en av grunnene til at ungdommer sier de har hodepine (Bakken, 2018, s.76).

For mange ungdommer er ungdomstiden en veldig sårbar tid som kan medføre store omveltninger mentalt og kroppslig. I denne perioden skal de finne ut om seg selv, og det kan for mange medføre psykiske plager. Angst og depresjon er generelt de vanligste plagene blant ungdommer (Bakken, 2018, s. 80).

2.4 Stress i hjemmet

Bakken (2018) forklarer at nesten 85 prosent av ungdommer er fornøyde med sine foreldre og har en opplevelse av at foreldrene vet hvem ungdommene tilbringer tid sammen med og hvor ungdommene befinner seg i hverdagen (Bakken, 2018, s. 3).

Foreldre vil være de viktige omsorgspersonene for mange barn og ungdom, selv om de tilbringer mye tid på skole og fritidsaktiviteter. Bakken (2018) beskriver at det at det stilles

høye krav til prestasjon i dagens skole og i videre utdanningssammenheng kan være en av grunnene til at elever blir hjemme for å jobbe med skolearbeid (Bakken, 2018, s.50).

Stress i hjemmet kan også skyldes vold og seksuelle overgrep. Flere studier har tatt opp dette med langtidseffekten av vold og overgrep for barn. Det er derfor godt dokumentert at elever som utsettes for vold eller overgrep har en økt risiko for psykiske helseplager når de blir voksne. Eksempler på slike plager kan være angst, depresjon og traumereaksjoner. I tillegg til psykiske plager kan elever som opplever vold eller overgrep også utvikle somatiske helseplager. Eksempler på slike helseplager kan være spiseforstyrrelser eller fysisk inaktivitet. I tillegg er det en sammenheng mellom vold, mobbing og overgrep og elevers karakterer (Thoresen & Myhre, 2016, s. 150-151).

Angående forekomst av vold og overgrep viser NKVTS-rapport 4-19 at voldshandlinger i barndommen ofte består av flere former for vold eller overgrep. Over halvparten av elever som bekreftet at de har vært utsatt for fysisk vold bekrefter også at de hadde vært utsatt for psykisk vold også. Rapporten forklarer videre at omtrent en av tjue elever har blitt utsatt for alvorlig fysisk vold og en av fem har blitt utsatt for mindre alvorlig fysisk vold. Alvorlig vold kan eksempelvis være sparring eller slag, mens mindre alvorlige kan være lugging eller klyping. Faktorer som er forbundet med alvorlig vold kan være familiens økonomi, vansker foreldrene har med rus eller psykisk sykdom i familien. Også forekomsten av seksuelle overgrep blir beskrevet i rapporten, hvor litt over en av tjue har blitt utsatt for slike overgrep. De seksuelle overgrepene gjennomføres som regel av voksne som ikke er i familien (Hafstad & Augusti, 2019, s. 14-15).

2.5 Risiko og stress

Begrepene stress og risiko er ikke noe nytt som plutselig har funnet sted i dagens samfunn. Begrepet risiko ble oppfunnet på 1600- og 1700-tallet og er fortsatt relevant i dagens samfunn. Begrepet risiko vil være relatert til befolkning, tid og sted, eksempelvis her kan man forklare at hvis ti personer blir smittet av en sykdom i Oslo i løpet av noen uker, vil det bli regnet som et epidemisk sykdomsutbrudd, mens hvis de samme tallene forekommer i India vil det ikke bli regnet som et sykdomsutbrudd. Stressbegrepet kan i hovedsak ha to meninger, den første er en form for påvirkning også kalt stressorer og den andre er et resultat av de ulike påvirkningene, som kan bli kalt stress og som kan være mentale og kroppslige reaksjoner. Borge (2018) bruker begrepet stress som synonym for risiko og hun beskriver videre begrepet risiko gjennom

individuell risiko, familiebasert risiko og samfunn og risiko (Borge, 2018, s.69). ACE-studien som er beskrevet tidligere tar også opp dette med stress og risikoen for problemer senere i livet.

2.5.1 Individuell risiko, familiebasert risiko og samfunnsrisiko

Individuell risiko vil omhandle at barn er forskjellige. Barn vil kunne skape egne individuelle oppvekstmiljø gjennom at de tar initiativ og gir signaler som vil utløse reaksjoner hos andre voksne og barn. Dette vil kunne medføre at samme type risiko vil kunne ha forskjellig innvirkning på barn i og med at mottakeligheten varierer. (Rutter, 2012) i Borge (2018) forklarer at alle barn er sårbare for risiko og stress og at alle barn vil ha nytte av gode tiltak i samfunnet (Borge, 2018, s. 69-70).

Risiko i familien knyttes opp mot foreldrerollen til de voksne. Slike risikoer kan eksempelvis være alkoholmisbruk, alvorlig krangling eller omsorgssvikt og mishandling. Disse risikoene kan forekomme i elevenes hverdag, og de innebærer noe negativt som ofte kan gjenta seg og medføre en belastning og negative virkninger for eleven. Noen barn kan derimot mestre disse risikofaktorene og dermed unnsnippe omfattende sosiale eller psykiske problemer (Borge, 2018, s. 72-73).

For mange barn vil samfunn og kulturer som er preget av fattigdom kunne representere en samfunnsmessig risiko. Slike samfunnsmessige risikoer kan også oppstå gjennom naturskapte og menneskeskapte katastrofer (Borge, 2018, s. 73).

2.6 Stressfaktorer og psykisk helse

Madsen (2018) beskriver et skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Han forklarer at psykiske plager vil være mentale vansker som vil være plagsomme for et individ, men som ikke er så alvorlige at de kvalifiserer seg for en diagnose som psykiske lidelser gjør. Videre forklarer han at psykiske plager er mer betinget av livsvilkårene, mens psykiske lidelser som er mer betinget av biologi, genetikk og individuell sårbarhet (Madsen, 2018, s. 87-88).

Lillejord (2017) forklarer at man kan skille mellom to former for stress, nemlig negativ og positiv stress. Videre skriver hun også at stress er en nødvendighet for at man skal kunne prestere. Det vil også være en klar sammenheng mellom alvorlige helseproblemer og langvarig negativ stress (Lillejord, 2017, s.2-3).

I vårt naboland Sverige vil klassens opplevde stress i forbindelse med skolearbeid ha en stor sammenheng med klassens opplevelser av helseplager. Samtidig vil unge i den vestlige delen

møte forventinger om det å ta høyere utdanning til tross for at det ikke nødvendigvis gir en jobbtrygghet (Lillejord, 2017, s.21).

Gjennom samfunnets økende individualisering og et økende press om å lykkes på skolen har mange vist bekymring for barn og unges utvikling av psykisk helse. Ungdata undersøkelsen fra Stavanger 2013 viser at det er en økning på rundt ni prosent fra 2010 av jenter som føler seg skuffet over seg selv (Holgersen & Fasting, 2016).

2.6.1 Negative konsekvenser av stress

Lillejord (2017) forklarer at det er en sammenheng mellom den studieretningen elevene velger og hvor utbrent de føler seg. De som går på studieforbereende er de som oftest beskriver at de er utbrente (Lillejord, 2017, s.19).

Samdal (2017) forklarer at det er tre typiske konsekvenser av negativ stress. Disse er fysiologiske, psykologiske og atferdsmessige. Når det kommer til den fysiologiske responsen, vil den være til stede når du opplever noe stressende. Den vil kunne gi deg nødvendig energi til å håndtere ulike situasjoner og hvis du opplever at dette gikk bra vil du kunne erfare mestring. Dersom du opplever at det gikk dårlig vil du ikke oppleve mestring, men i stedet oppleve at stressresponsen fortsetter og at du kan få negative følger. Noen av de vanligste symptomene på stress kan være smerte i mage, hode, nakke, svetting, stamming eller hjertebank. Hvis du i tillegg opplever mye stress på kvelden kan det også påvirke døgnrytmen din. Hukommelsen kan svekkes og andre typer vansker som hjerte- og karsykdommer, overvekt og diabetes kan opptre dersom man utsettes for vedvarende stressreaksjoner.

Gjennom langvarige stressbelastninger kan også den psykiske helsen svekkes. Man kan utvikle problemer som angst og depresjon. Disse vanskene vil også påvirke individets fungering i hverdagen. For barn vil langvarige stressbelastninger kunne medføre problemer som tilbakesteg i utviklingsløpet eller personlighetsforstyrrelser.

Opplevelser med negativt stress kan også redusere individers overskudd til å drive med fysisk aktivitet som igjen kan svekke mental og fysisk helse (Samdal, 2017, s.7-9).

Fysiologiske stressresponser vil kunne vare lengre for barn som ikke er kommet i pubertetsalder enn for voksne. Dette har å gjøre med at kroppens fysiologiske reaksjonsmønstre innenfor stress ikke er ferdig utviklet hos barn. Med andre ord vil store belastninger som psykisk eller fysisk mishandling hos barn kunne medføre en varig endring i deres fysiologiske reaksjoner på stress.

Dette kan igjen føre til at de barna som har blitt utsatt for store belastninger, vil kunne utvikle stressrelaterte sykdommer som voksen. Eksempler på slike sykdommer kan være angstlidelser, personlighetsforstyrrelse og kroniske depresjoner (Svartdal & Malt, 2021).

Eriksen (2017) konkluderer med at negativt stress vil oppstå i de situasjonene hvor man over lengre tid opplever en ubalanse mellom krav og utfordringer man utsettes for og individers sosiale og personlige ressurser til å håndtere disse (Eriksen, 2017, s. 29).

Innenfor elevens utviklingsforløp kan traumatiske hendelser forstyrre dette. Eksempelvis vil søvnproblemer etter en traumatisk opplevelse kunne påvirke elevens læringskapasitet. Traumatiske hendelser kan også medføre konsentrasjonsvansker som igjen kan påvirke elevens skoleprestasjoner (Jensen, & Ormhaug, 2016, s. 25).

2.6.2 Stressorer og spenninger

I dette delkapittelet skal jeg ta opp stressorer. Lillejord (2017) nevner følgende stressorer som kan føre til stress, lekser, skolekrav, sosiale relasjoner og overgang mellom skoleslag. Hun forklarer at når man har lite konflikter med venner og lærere viser det en sammenheng med færre opplevelser av stress. Elever som bruker mye tid på lekser, det vil si over tre timer om dagen, får mindre tid til venner og opplever mer skolestress og helseproblemer (Lillejord, 2017, s. 25-26).

Anisman (2014) forklarer at stressorer generelt sett kommer i flere ulike former og at de som regel ikke resulterer i like utfall. Videre beskriver Anisman tre forskjellige stressorer, nemlig psykogene, nevrologiske og systematiske stressfaktorer/stressorer (Anisman, 2019, s. 5).

Som nevnt tidligere kan stress oppstå når krav og forventinger ikke samsvarer med den enkeltes ressurser. Når dette skjer kan det oppstå spenninger. Lillejord, 2017 tar opp seks typer spenninger som kan være en medvirkende årsak til elevens opplevelse av stress i skolen. Den første spenningen hun tar opp er foreldre og læreres forventninger om gode skoleprestasjoner. Også forventninger skolen har til elevenes innsats og prestasjoner kan skape en stressor. Denne formen for stressor vil komme fra et ytre press i og med at kravene som stilles kommer fra andre enn eleven selv. Spenning nummer to vil omhandle en ubalanse mellom de forventningene eleven har til sine egne prestasjoner og de prestasjonene de faktisk har. Spenning nummer tre handler om elevens oppfatning av en ubalanse mellom privatliv og skolen. Her vil elever kunne bruke såpass mye tid på skolearbeid at de ikke får tid til sosiale

aktiviteter. Den fjerde spenningen skjer når elevens ønske om en lærer som er konstruktiv og støttende ikke skjer. Spenning nummer fem skjer når elever møter konflikter i stedet for vennsksrelasjoner. Den siste spenningen oppstår når eleven ikke får den støtten de ønsker fra familien (Lillejord, 2017, s.38).

2.7 Stressmestring og tiltak mot stress

I følge Lillejord (2017) kan det se ut som at opplevelsen av engasjement og selvkontroll innenfor skolearbeid kan beskytte mot utbrenthet og stress (Lillejord, 2017, s.2).

Lillejord (2017) forklarer at skoler kan unngå å skape en «stresskultur» ved å sørge for at skolehverdagen er variert, og at den har god undervisning, samt at lærerne lytter til elevene.

Videre tar hun opp fire områder som hun mener er viktig for å hindre stress i skolehverdagen. Disse er at undervisningen i skolen er engasjerende og gir elevene en følelse av utfordring, glede og aktivitet. Nummer to er at det sosiale læringsmiljøet er godt og at elevene føler seg trygg. Det tredje området er at elevenes arbeidsbelastning er jevn og at skolen forklarer elevene hvordan de skal sortere oppgavene sine. Det siste området er at skolen må ha en bevisst holdning til hvordan de kommuniserer sine prestasjonsforventninger (Lillejord, 2017, s.4).

Når det kommer til tiltak vil det være noen ting skoler selv kan gjøre. Noen tiltak som er innenfor skolens handlingsrom er skolens og lærernes bevissthet på hvordan de kommuniserer de forventningene de har til elevene. Videre kan skoler også gjøre en innsats for å være kvalitetsbevisst på det pedagogiske arbeidet og undervisningen. De kan vurdere om elevene har for mye å gjøre (Lillejord, 2017, s. 39).

Eriksen (2017) forklarer at en strategi for å minke stress kan være å endre personers fortolkning av situasjoner og deres mestringsopplevelse, da vil man ikke nødvendigvis trenge å endre de ytre betingelsene som fører til stress (Eriksen, 2017, s. 30).

Eriksen (2017) konkluderer med at personers motiver og persepsjon påvirkes av sosiale prosesser. Det vil derfor være viktig at forventninger og krav i hverdagen ikke legges på enkeltelever alene. For at barn og ungdommer skal få redusert mengden av negativt stress må det jobbes med på flere nivåer samtidig. Ulike nivåer kan være en bevisstgjøring om sosiale prosesser, individuelle strategier og utjevning av sosiale forskjeller (Eriksen, 2017, s. 32).

2.7.1 Mestring og mestringsstrategier

Lillejord (2017) tar også opp strategier for å mestre stress. Hun forklarer at:

Stressmestring handler om å finne balansen mellom positivt og negativt stress, og måten elever håndterer stress på har stor betydning for deres faglige prestasjoner og trivsel (Lillejord, 2017, s. 23).

Videre forklarer hun at de voksne må ta elevenes opplevelser av stress på alvor og at det å respektere deres opplevelser er en forutsetning for at man skal lykkes i arbeidet med stress å skape gode strategier (Lillejord, 2017, s.23).

I Folkehelsemelding (Meld. St. 19 (2014-2015)) blir det formulert et mål om at enkeltindivider skal i så stor grad som det lar seg gjøre få erfare mestring. Samdal (2017) skriver at innenfor psykologien blir begrepet mestring ofte definert som krevende, men vellykket stresshåndtering.

Samdal (2017) forklarer at mestring:

Dreier seg i stor grad om opplevelsene av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre (Samdal, 2017, s. 7).

Samdal (2017) mener at mestringsopplevelser positivt vil kunne påvirke vår fysiske helse gjennom å gi oss motivasjon til å drive med fysisk aktivitet som igjen bidrar til bedre psykisk og fysisk helse. Samdal (2017) hevder også at gjennom mestring av stressituasjoner vil man kunne få en tillit og trygghet til sine egne ressurser og evner (Samdal, 2017, s. 8).

Individrelatert teori for å forstå stress og mestring. I en kognitiv aktiveringsteori er stress relatert til sykdom og helse (Ursin & Eriksen, 2004). Det vil si at samme type stress vil kunne ha ulik påvirkning på forskjellige individer. Dette skyldes at våre belastningsopplevelser filtreres av vår hjerne. Med andre ord vil stressbelastningen kunne føre til en vedvarende stressaktivering som videre kan føre til sykdom dersom individet ikke har opplevd mestring (Samdal, 2017, s. 9).

Innenfor litteratur om stress har det vært vanlig å skille mellom to hovedtyper mestringsstrategier. Disse er emosjonelt- og problemorientert mestring. Emosjonelt orientert mestring handler om å takle de emosjonelle reaksjonene man utsettes for, og problemorientert mestring fokuserer på løsninger av problem og vil omhandle å gjennomføre handlinger som endrer stresskilden. Det vil også være flere ulike undergrupper innenfor disse to, men ikke bare disse to, også innadrettede og utadrettede strategier. Den første hovedtypen av strategier vil være aktiv, utadrettet og problemorientert. I denne strategien vil det handle om å forandre situasjoner i tillegg til å få hjelp og råd fra andre personer. Den neste strategien er kognitivt og innadrettet orientert. Her vil individet håndtere ulike situasjoner ved hjelp av en egenvurdering av muligheter, senke sine forventninger og akseptere sine begrensninger. Med andre ord forsøker man å løse problemer ved endringer av forhold og sin motivasjon (Eriksen, 2017, s. 23).

2.7.2 Motivasjon

Et av de sterkeste virkemidlene for læring og tilpassing er motivasjon. Det vil derimot være den enkelte eleven som kontrollerer motivasjonen. Når det kommer til motivasjon vil for høye krav og for mye støtte underminere motivasjon, på samme måte som for lave forventninger og for lite støtte også vil svekke elevens potensielle prestasjon. Innenfor motivasjon vil belønning og ros være veldig viktig (Borge, 2019, s. 138).

I følge Bakken (2018) er motivasjon for å lære en veldig viktig drivkraft bak elevens skolerestater (Bakken, 2018, s.36). For at man skal kunne oppleve motivasjon for læring er man avhengig av erfaringer med å lykkes. Bandura (1986) ser på motivasjon i boken til Lyster, (2014) som manglende motivasjon eller motivasjon som resultatet av de forventningene man har om sin mestring (Lyster, 2014, s. 31).

Imsen (2011) forklarer at:

Motivasjon handler om drivkraften bak menneskers handlinger (Imsen, 2011, s. 52).

I følge Eriksen (2017) vil mestring og motivasjon være viktig for forståelsen av hvilke omstendigheter som kan medføre negativt stress. I selvbestemmelsesteorien legger man stor vekt på mestring og motivasjon, og innenfor denne teorien kan man skille mellom indre og ytre motivasjon (Eriksen, 2017, s. 24).

2.7.3 Indre og ytre motivasjon

Innenfor indrestyrt motivasjon vil man selv være interessert i å gjennomføre handlingen fordi man har et mål om å tilfredsstille sine fundamentale psykologiske behov. Disse behovene vil kunne være fellesskap, kompetanse og autonomi. Fellesskap omhandler en følelse av at man er tilknyttet og har en nærhet til andre mennesker. Innenfor kompetanse kan man se en sammenheng til mestring, man ønsker altså å føle seg kompetent til å gjennomføre de oppgavene man skal gjøre. Autonomi derimot vil være at man har en opplevelse av at man er tro til seg selv og at man utfører oppgaver av egen fri vilje. Systembestemmelsesteorien mener at en indre motivasjon vil kunne virke beskyttende mot stress. Weinstein og Ryan (2011) i Eriksen (2017) nevner fire forklaringer på at indrestyrt motivasjon beskytter mot negativt stress. Den første er at denne formen for motivasjon som vektlegger autonomi legger til rette for en mer helhetlig forståelse av emosjoner som kan knyttes til stress, og dette vil over tid kunne gi mindre opplevd stress. For det andre leder denne formen for motivasjon mot mestringsstrategier hvor man ikke går i forsvar, men heller ser på hendelser som kan være stressende som utfordringer. For det tredje er denne formen for motivasjon linket til fleksibilitet og nysgjerrighet. Den fjerde grunnen er at personer som benytter denne formen for motivasjon er mer tilbøyelig til å velge livsstiler og sette seg mål som igjen kan minke stresset de opplever. Med andre ord vil personer som har en indrestyrt motivasjon kunne tolke stressende hendelser som mindre truende og utfallet vil i mindre grad kunne påvirke deres eget selvbilde (Eriksen, 2017, s. 24-25).

Ytrestyrt motivasjon handler om å gjennomføre mål som kommer utenfor individet selv, altså man opplever press fra andre for å gjennomføre oppgaver på en bestemt måte. Selvbestemmelsesteorien mener også at dersom individer i større grad har en ytrestyrt motivasjon vil risikoen for negativt stress være større. Dette kan skyldes at disse personene stadig opplever press fra omgivelsene de velger og fra forventninger de har til seg selv. Denne formen for motivasjon kan kobles til en svak selvfølelse, samt et behov for bekreftelse fra andre. Dette kan igjen føre til at de søker mot mål som ikke de selv ønsker. Samtidig vil også en ytrestyrt motivasjon bli motivert av press fra andre som igjen kan føre til at egenverd avhenger av bestemte utfall (Eriksen, 2017, s. 25-26).

2.7.4 Psykologisk førstehjelp (PFH)

Innenfor psykologisk førstehjelp er tanken at man skal sette inn tiltak rett etter at eleven har blitt utsatt for en alvorlig krise eller katastrofe. Formålet med PFH er å redusere umiddelbare fysiske responser eleven har til hendelsen, samt tilrettelegge for langsiktig og kortsiktig mestring for eleven. Tiltakene innenfor PFH kan deles inn i åtte tiltak med formålet å gi hjelp, gjenopprette elevens sosiale bånd og roe ned de fysiske responsene eleven kan få. De åtte tiltakene er 1) Kontakt og engasjement, her forsøker man å etablere kontakt med eleven uten at eleven opplever kontakten som påtrengende, men heller støttende. 2) Trygghet og omsorg, her er målet å gjenopprette elevens følelse av kontroll og trygghet, samt tilby en følelsesmessig trygghet og praktisk hjelp. 3) Stabilisering, handler om å berolige elever som har panikk eller er overveldet følelsesmessig. 4) Informasjonsinnhenting av behov og problemer, omhandler å finne ut hva den enkelte personen har behov for akkurat nå. 5) Praktisk bistand, skjer etter at man har kartlagt de umiddelbare behovene. Her vil man lage en handlingsplan og komme med konkrete tiltak som kan gjøres. 6) Forbindelse til sosiale støttenettverk, handler om å sette eleven i kontakt med sine nærmeste og andre nødvendige støttetjenester. 7) Informasjon om mestring, dreier seg om å formidle mestringsstrategier som kan hjelpe personen. 8) Plan for videre oppfølging og kontakt med hjelpetjenester, her burde man sette opp en plan for videre oppfølging, samt gjøre det lettere for personen å holde kontakten (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 30-35).

3. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det metodiske utgangspunktet som prosjektet bygger på, samt de metodiske valgene jeg har foretatt underveis i forskningsprosjektet. Jeg vil i denne delen redegjøre for valg av kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming, samt hvordan data har blitt samlet inn og analysert. Videre vil jeg også foreta en metodisk refleksjon om reliabilitet og validitet av mitt prosjekt, men også det forskningsetiske hensynet. Når det kommer til det spesialpedagogiske feltet vil det være vanskelig å fastslå hva som er rett og best, og jeg vil derfor heller drøfte fordeler og ulemper ved mine eventuelle funn.

3.1 Valg av metode

Denne oppgaven tar for seg hvordan stressproblemer kan påvirke elevers skolehverdag, samt hvilke type hjelp elevene kan få fra barne- og ungdomspsykiatrien. Oppgaven legger vekt på informantenes tanker og opplevelse av temaet. For å få svar på det jeg lurer på har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsprosjekt. I følge Thagaard (2013) kan en kvalitativ metode benyttes når forskningen har en nær kontakt mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Kvalitativ metode benyttes gjerne tradisjonelt sett som intervju eller observasjon (Thagaard, 2013, s. 11). For mitt prosjekt vil intervju passe bedre enn observasjon, i og med at mine informanter har taushetsplikt ovenfor de elevene de arbeider med. Jeg har derfor valgt å benytte meg av et semistrukturert livsverdsintervju.

Når det kommer til å hente inn relevant litteratur, har jeg benyttet meg av Google scholar og Oria. I de relevante artiklene og bøkene jeg har funnet fram har jeg også sjekket referanselisten for å finne ytterligere informasjon om temaet. Jeg har i tillegg benyttet meg av tidligere masteroppgaver, hvor jeg har sett litt på hvordan de valgte å strukturere oppgaven og hvilke referanser de har benyttet seg av. For å finne fram til relevant informasjon har jeg benyttet meg av søkeord som stressbelastning, stress, psykisk helse, skolebelastning, skolerelatert stress, generasjon prestasjon og flere lignende ord.

3.1.1 Kvalitativt forskningsprosjekt

Det finnes to ulike tilnærminger når man skal jobbe med et forskningsprosjekt, den ene er kvalitativ forskning og den andre er kvantitativ forskning. Thagaard (2013) hevder at «kvalitativ metode søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2013, s. 17). Kvalitativ forskning fokuserer på analytiske beskrivelser og er også rettet mot en analytisk basert forståelse av ulike sosiale

fenomener. En kvantitativ forskning omhandler statistisk generalisering, og en slik forskning bærer sterke preg av strukturering (Thagaard, 2013, s.18).

En fordel med et kvalitativt design er at den egner seg godt til å gå dypere i problemstillingen i studiet. I et slikt design vil intensjonen være å forstå verden gjennom informantene (Kvale & Brinkmann, 2018).

Jeg har som mål i denne oppgaven å fange opp ansatte i BUPs erfaringer, tanker og opplevelser av fenomenet stressbelastning blant skoleelever. En kvalitativ tilnærming vil derfor passe best for meg i mitt forskningsprosjekt.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Thagaard (2013) beskriver hermeneutikk som «å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (s.41). Videre forklarer hun at en hermeneutisk tilnærming vektlegger at sannhet ikke egentlig finnes, men at man kan tolke ulike fenomener på flere nivåer. Den bygger også på et prinsipp om at meninger kun kan bli forstått i lys av sammenhengen det vi forsker på er del av (Thagaard, 2013, s. 41).

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å tolke menneskers tanker, følelser og erfaringer om et bestemt tema, og jeg har derfor valgt en hermeneutisk tilnærming i det vitenskapsteoretisk grunnlaget i denne oppgaven.

3.1.3 Semistrukturert livsverdenintervju

Kvale & Brinkmann (2018) beskriver at et semistrukturert livsverdenintervju blir brukt når man ser på temaer fra dagliglivet gjennom intervjupersonenes egne perspektiver. Man søker derfor å hente inn beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og her da særlig fortolkning av deres meninger om fenomenene som blir beskrevet. Et slikt intervju vil være hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2018 s.46).

I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter mine informaners perspektiver på fenomenet stressbelastning blant skoleelever. Jeg mener derfor at et semistrukturert livsverdenintervju vil kunne gi meg mye informasjon om dette temaet.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Planlegging og gjennomføring av prosjektet

Det å drive med forskning kan være utfordrende og det var det også for meg. Jeg gikk inn i denne prosessen med noen forutinntatte antakelser, holdninger og fordommer om temaet stressbelastning. I dette arbeidet har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig. Selv om målet om objektivitet har vært til stedet, kan min forståelse fortsatt ha farget tolkningene jeg har gjort.

3.2.2 Rekruttering av informanter

I denne oppgaven har jeg valgt å stille følgende krav for mine informanter:

- Informanten må arbeide i BUP.
- Informanten må ha arbeidet med elever med stressbelastning.

Jeg ringte først til BUP resepsjonen og spurte om kontaktinformasjon til leder eller en som kunne hjelpe meg å finne informanter som passet til mitt prosjekt. Jeg ringte rundt og fikk til slutt kontaktinformasjonen til flere aktuelle deltakere. Jeg sendte videre ut et informasjonsskriv og en forespørsel om deltakelse i mitt prosjekt til noen utvalgte ansatte i BUP. For de personene som takket ja til deltakelse tok jeg nærmere kontakt og vi avtalte tidspunkt og møtested for intervjuene.

3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg har valgt å gå for et semistrukturert intervju. Det vil derfor være et intervju som egner seg fint for å få informantenes egne erfaringer og tanker om et bestemt tema. For å få til et godt semistrukturert intervju er man avhengig av en god intervjuguide som bidrar til at man forholder seg til bestemte temaer. En intervjuguide vil også kunne gi meg som intervjuer noen forslag til spørsmål jeg kan stille. Etter intervjuene er gjennomført vil de bli transkribert av meg, og denne teksten samt opptakene vil danne grunnlaget for materialet jeg bruker i den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.46).

3.2.4 Gjennomføring av prøveintervju

I følge Johnsen (2006) vil man alltid måtte gjennomføre et eller flere prøveintervju når man driver med kvalitative intervjustudier. Dette gjør man for å teste sin intervjuguide og teste seg selv som intervjuer. Man vil også kunne få tilbakemeldinger fra testinformanten, samt testet at alt teknisk utstyr fungerer (Johnsen, 2006, s.126). I forkant av intervjuene har jeg derfor

gjennomført to prøveintervjuer. Det første var med et familiemedlem og det andre var med en medstudent. Jeg forsøkte å få prøveintervjuene så like som mulig for hvordan jeg tenkte meg at intervjuene kom til å bli gjennomført. Det ble selvfølgelig litt forskjellig fra de faktiske intervjuene i og med at ingen av mine prøveinformanter arbeidet i BUP eller hadde erfaring med arbeidet som jeg ser etter. Poenget med prøveintervjuene var heller å luke ut uvaner jeg selv hadde og for å bli kjent med intervjuguiden min. Utfra erfaringer jeg gjorde meg etter disse prøveintervjuene gjorde jeg noen små endringer på intervjuguiden, samt luket ut noen uvaner jeg hadde. Et eksempel på en av uvanene var å si ja, jeg forstår i stedet for å be informanten forklare det med sine egne ord.

3.2.5 En presentasjon av informantene

Jeg tok kontakt med til sammen åtte BUP ansatte hvor fem av disse hadde anledning og et ønske om å delta i prosjektet. Alle informantene arbeidet i BUP og hadde erfaring med å jobbe med elever som har stressbelastning. Når jeg i neste kapittel skal presentere mine informanter og deres svar har jeg valgt å beskrive dem som informant 1-5. Dette har jeg gjort for at de ikke skal kunne bli gjenkjent.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

I intervjuene tok jeg utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Det vil si at jeg hadde noen utvalgte temaer samt noen underspørsmål til hvert tema.

Alle intervjuene mine ble gjennomført på informantens kontor, dette gjorde jeg for at informantene skulle føle seg trygge, samt at det skulle bli minst mulig belastning for deres arbeidsdag. Før selve intervjuet spurte jeg informantene om de hadde fått lest gjennom informasjonsskrivet og hvis ikke, gikk jeg raskt gjennom den viktigste informasjonen. Alle informantene ble gjort oppmerksom på at intervjuene ble tatt opp, og opptakene ble gjort etter godkjenning fra NSD. Intervjuene varte mellom 30 minutter til 1 time og det ble ikke gjennomført noen pauser i mellom.

3.2.7 Transkribering av intervjuene

Intervjuene fant sted i tidsrommet mellom desember 2020 til februar 2021. Når jeg var ferdig med et intervju transkriberte jeg det samme dag eller dagen etter. Grunnen til at jeg ønsket å gjøre det raskt var for å ha tankene rundt intervjuet friskt i minnet. Under transkriberingen skrev jeg ned tanker om ulike temaer og interessante funn i en notatbok.

I følge Kvale & Brinkmann (2018) blir en intervjusamtale strukturert på en måte som gjør det lettere å analysere når man går fra muntlig til skriftlig form. Når det kommer til å transkribere vil det være en rekke fortolkningsmessige og tekniske problemstillinger, blant annet om man skal skrive ordrett eller skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2018, s.206-207). Jeg for min del valgte å skrive skriftspråkstil, fordi jeg tror det vil være lettere å ha en god flyt i oppgaven når jeg siterer informantene.

3.2.8 Analyseprosessen

I denne masteroppgaven har jeg valgt å gå for en tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) beskriver en tematisk analyse som «en metode for å identifisere, analysere og rapportere kategorier innen data» (s.79). Jeg har videre valgt å benytte meg av Braun & Clarkes seks faser for tematisk analyse (2006).

Fase 1 besto av at jeg har gjort meg kjent med dataen jeg har samlet inn. Det har jeg gjort gjennom å transkribere intervjuene, lytte på intervjuene flere ganger, lest intervjuene flere ganger, samt skrevet ned tanker og ideer underveis.

I fase 2 har jeg produsert koder på en systematisk måte. Jeg har lagt intervjuene på et Word-dokument med koder 1-1149. Videre i denne prosessen gikk jeg over de kodede intervjuene med markeringspenn for å finne likheter og interessante funn.

I fase 3 har jeg benyttet meg av de nevnte kodene og fargekodene for å lete etter temaer. Jeg har i denne prosessen tatt i bruk saksen og klippet ut og sortert de ulike kodene inn i potensielle temaer.

I fase 4 har jeg jobbet videre med temaene mine. Jeg har forsøkt å sjekke om temaene må endres eller om de passer med dataen jeg har samlet inn.

I fase 5 her jeg endelig landet på temaer jeg mener passer bra til dataen jeg har samlet inn.

I fase 6 vil jeg skrive den endelige rapporten, men den vil jeg komme tilbake til senere (Braun & Clarke, 2006).

3.3 Kvalitet

Kvaliteten på intervjuet vil være avgjørende for at den senere kvaliteten på analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet skal være bra. For at kvaliteten på mine intervju skal bli best mulig har jeg forsøkt å benytte meg av kvalitetskriterier for et intervju i Kvale & Brinkmann (2018, s.194).

Det er første gang jeg har gjennomført ordentlige intervjuer og dette har vært en utfordring å følge, men jeg har gjort mitt beste og jeg tror det er en fordel at jeg leste gjennom disse før jeg gjennomførte mine intervjuer.

Videre for å kvalitetssikre et forskningsprosjekt vil det være viktig å trekke fram validitet, reliabilitet og etiske betraktninger, og det skal jeg gjøre videre i dette kapitlet.

3.3.1 Validitet

I boken «Det kvalitative forskningsintervju» av Kvale og Brinkmann (2018) beskrives validitet som «Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke» (s. 357).

Validitet omhandler om prosjektet er gyldighet og det handler om at man som forsker faktisk undersøker det man sier man skal undersøke. For å sikre god validitet i en oppgave er begreper som kredibilitet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet avgjørende. Validitet kan deles inn i ekstern og intern validitet og ytre og indre validitet. Den eksterne validiteten handler om at funn kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, og den interne validiteten vil omhandle sammenhengen mellom det teoretiske rammeverket og de funnene man har. Den ytre validiteten handler om at mine funn kan overføres til en annen situasjon, og indre validitet som vil omhandle at mine funn stemmer med virkeligheten (Thagaard, 2013).

Som forsker har jeg min egen forståelse og tolkning, men jeg er fortsatt avhengig av at resultatene i min oppgave ses på som reliable og gyldige. Det kan ses ut som at mine funn samsvarer ganske bra med tidligere forskning. Som nevnt tidligere handler validitet i bunn og grunn om at man undersøker det man tror man undersøker, og det vil jeg påstå gjelder for dette prosjektet.

3.3.2 Reliabilitet

I Kvale og Brinkmann (2018) beskrives reliabilitet som «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 357).

Kvale og Brinkmann (2018) mener reliabilitet har noe med troverdigheten og konsistensen på forskningsresultatene. Ofte kan man behandle reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om ditt resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter.

Med andre ord for at mitt forskningsprosjekt skal kunne regnes som reliabelt, må andre forskere kunne gjennomføre mitt forskningsprosjekt og få like resultater. Hvis det er tilfelle vil man kunne si at oppgaven min er reliabel.

I kvalitative undersøkelser vil kunne være utfordrende å gjenskape intervjuer helt likt, derfor vil jeg i denne oppgaven forsøke å gjøre rede for hvordan jeg har produsert data i dette prosjektet. Gjennom å gjøre dette vil leseren av min oppgave kunne vurdere kvaliteten og verdien av mitt arbeid (Thagaard, 2013).

3.3.3 Etisk betraktning

Kvale & Brinkmann (2018) forklarer at et forskningsintervju vil kunne være gjennomsyret av etiske problemer. For å få til et godt forskningsintervju er man avhengig av en sosial relasjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Dette kan være krevende og det vil være avgjørende at intervjuer evner å skape rom der den som blir intervjuet føler seg trygg og fri til å snakke. Det vil være en fin balansegang mellom det ønsket man som intervjuer har til å hente inn spennende kunnskap og den respekten man må vise for sine informanters etiske integritet (Kvale & Brinkmann, 2018, s.35).

Kvale & Brinkmann (2018) tar også opp dette med det asymmetriske maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer. Her forklarer de at et forskningsintervju ikke er en åpen, dagligdags samtale mellom to likestilte parter. Videre skriver de at et intervju er en enveisdialog. Med dette mener de at det kun er intervjuer som kan stille spørsmål og informanten kun kan svare. En annen ting de tar opp er det at som intervjuer har man en form for monopol på selve fortolkningen. Altså som forsker fortolker man hva man tror informanten virkelig mener med det de sier (Kvale & Brinkmann, 2018, s.52).

De forskningsetiske retningslinjene har vært en del av hele denne oppgaven. Jeg har benyttet meg av og forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). I løpet av hele prosjektiden har jeg forsøkt å fokusere på å ta hensyn til de etiske retningslinjene. Dette har jeg gjort i form av at jeg har samlet inn informert samtykke fra mine informanter, jeg har i tillegg hatt mye fokus på anonymisering av informantene mine og informasjonen de har gitt meg.

3.3.4 Konfidensialitet

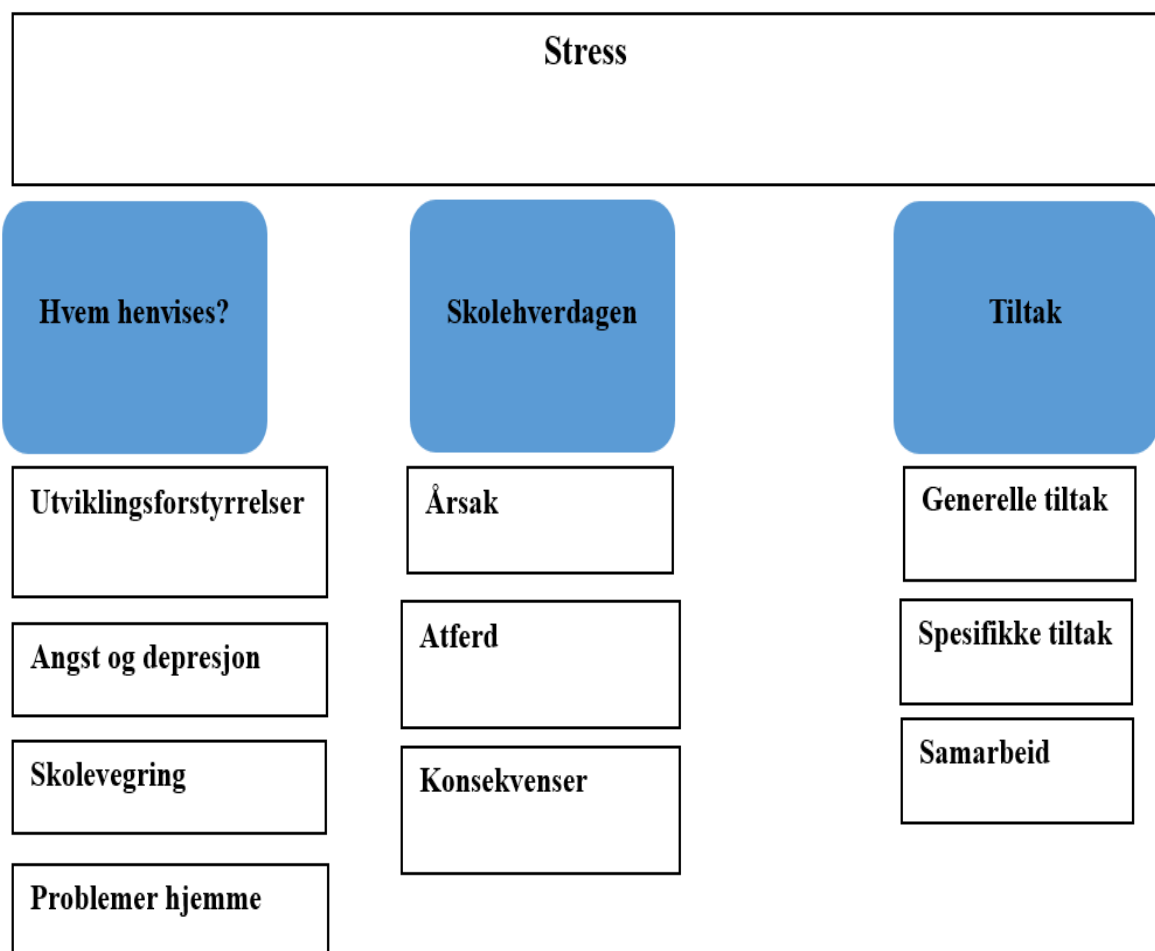
Konfidensialitet er et av grunnprinsippene når det kommer til en etisk forsvarlig forskningspraksis. Innenfor dette prinsippet er det viktig at jeg som forsker behandler informasjonen som mine informanter gir meg på en konfidensiell måte. Som forsker er det også viktig at informasjonen som blir brukt i prosjektet formidles på en måte som ikke skader enkeltpersonene som deltar i prosjektet. Med andre ord må jeg som forsker være nøye med hvilken informasjon jeg bruker i oppgaven, samt hvordan jeg oppbevarer og sletter informasjonen etter endt prosjekt (Thagaard (2013, s. 28).

3.3.5 Informert samtykke

I alle forskningsprosjekter er man avhengig av informantenes informerte samtykke. Her er det viktig å nevne at informantene har rett til trekke seg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Dette prinsippet er basert på en respekt man må ha for informantene som stiller opp i prosjektet, og deres råderett over eget liv. For å kunne gi et informert samtykke er man nødt til å la informantene delta uten noen form for ytre press og at de er blitt informert om hva prosjektet skal omhandle (Thagaard, 2013, s. 26-27).

4. Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil jeg analysere empirien fra intervjuene jeg har gjennomført. Gjennom analyseprosessen har jeg kommet fram til kategorier, og det overordnede temaet er «Stress». Etter mye justeringer har jeg endt opp med tre hovedkategorier som igjen har underkategorier. Disse kategoriene vil gi et svar på det overordnede temaet og vil bli framstilt i figur 1. I kapittel 3.5. beskrev jeg hvordan jeg har kommet fram til mine analysekategorier ved hjelp av en tematisk analyse. Videre i dette kapittelet skal jeg ta for meg mine tre hovedkategorier som er: Hvem henvises, Skolehverdagen og Tiltak, samt deres underkategorier.



Figur 2: Analysekategorier

4.1 Presentasjon av mine informanter

Informant 1: Har arbeidet i BUP i over fem år som spesialist i klinisk pedagogikk.

Informant 2: Har arbeidet i BUP i over fem år som psykolog.

Informant 3: Har arbeidet i BUP i fem år som psykolog.

Informant 4: Har arbeidet i BUP i nesten to år som psykolog.

Informant 5: Har arbeidet i BUP i nesten fem år som psykolog.

Videre skal jeg gi en presentasjon av saksgangen i BUP, relatert til henvisning, kartlegging og utredning. Jeg har valgt å forklare denne prosessen fordi det vil være nødvendig med bakgrunnskunnskap om hvordan arbeidet i BUP foregår. Dette vil derimot ikke være en del av kategoriene som skal analyseres i og med at det er en relativt fastsatt prosess og mine informanter beskriver prosessen ganske likt.

4.2 Saksgangen

Alle mine informanter har beskrevet hvordan de opplever saksgangen i deres hverdag. De har beskrevet hvordan henvisningsprosessen fungerer, hvordan de går fram når de skal kartlegge en elev og hvordan utredningsprosessen fungerer.

Når det kommer til å henvise elever til BUP forklarer Informant 1 at det i hovedsak er to instanser som kan gjøre det, nemlig fastlegen eller barnevernstjenesten. Informant 1 forteller videre at nå kan også kommunepsykologen henvise, dersom de har hatt eleven i samtale på skolen. Etter at fastlege, barnevernstjenesten eller kommunepsykologen har sendt en henvisning til BUP vil det være et inntaksteam på BUP som leser gjennom henvisningen, og gjør en vurdering på hva problematikken er og om eleven skal tas inn eller om saken skal avvises. Hvis eleven tas inn, gir inntaksteamet saken over til en BUP ansatt med ledig kapasitet eller som har kompetanse på problemområdet.

Informant 5 beskriver at når eleven er blitt tatt inn på BUP så vil de fleste sakene de tar inn:

... så sender vi ut på forhånd et sånt nettbasert intervju som de fyller ut, så vi får oversikt over symptomer. Så gjør vi også alltid noe som heter KATES og det er også for å kartlegge om det er noe ekstra stressende eller potensielt belastende hendelser som de har vært utsatt for (Informant 5).

Innenfor kartleggingsprosessen er det noen ting som vil bli brukt i alle sakene de jobber med. Som informant 5 nevnte, benyttes KATES i alle saker, andre kartleggingsverktøy som alltid eller ofte blir brukt kan være DÅBA, anamnese, samtaler med eleven selv, foreldre, lærere og skoleobservasjon.

Informant 3 beskriver at anamnese, som omhandler elevens utviklingshistorie ofte blir brukt. Hun forklarer videre anamnese:

... som en del av den helt basale kartleggingen, når de kommer hit. Den gjør vi med foreldre, og der spørres jo både eleven og foreldrene om kognitiv utvikling i lek, det handler om emosjonalitet, personlighet, tilknytning, somatiske sykdommer, barnehagetid og skoletid (Informant 3).

Når det kommer til verktøy som KATES, DÅBA og anamnese vil det være kartleggingsverktøy behandlere fra BUP gjennomfører for å få en bedre forståelse av pasienten. KATES er et kartleggingsverktøy for barns traumatiske erfaringer og posttraumatiske symptomer, se vedlegg 3. DÅBA er et nettskjema som foreldre, barnet og noen ganger lærere fyller ut. Anamnese er en kartlegging av barns utviklingshistorikk.

Når de ansatte i BUP har gjennomført de kartleggingene som er nødvendig i hver enkelt sak, starter utredningsfasen. I denne fasen lander de ansatte i BUP ofte på en diagnostisk vurdering. Informant 2 forklarer at det er veldig satt hva de skal gjøre i en utredningsfase og at det er føringer for hvilke verktøy de skal bruke, men at det ofte vil være litt forskjell på hvordan man går i gang og jobber med eleven. Samlet sett gir informantene en lik beskrivelse av kartleggingsprosessen ved de to BUP-kontorene.

4.3 Hvem henvises?

Mine informanter beskriver at de fleste elevene som kommer til dem ofte opplever stress i skolen eller i hverdagen. De forklarer videre at stress i seg selv ikke er henvisningsgrunnlag til BUP, men at det ofte er en tilleggsvanske de ser i mange saker. Jeg skal derfor videre i dette kapittelet se på hvilke elever mine informanter møter på. Jeg tar for meg beskrivelser informantene har gitt av elever som ofte opplever stress og plasserer disse elevene inn i fire underkategorier. Underkategoriene er utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon, skolevegring og problemer hjemme. Videre i dette kapittelet skal jeg presentere en case for hver av disse

underkategoriene, ved hjelp av informantenes uttalelser. Jeg skal videre knytte disse casene opp mot skolehverdagen og tiltak som kan settes i verk.

4.3.1 Utviklingsforstyrrelser

Case Jonas

Dette er en case som blir beskrevet av en av mine informanter, men som jeg har skrevet litt om for ivaretagelse av anonymitet. Jonas er en gutt på 19 år som tidligere har vært henvist til BUP og han har fått diagnosen ADHD. Saken til Jonas var egentlig avsluttet, men han ringte til en BUP-behandler og fortalte at han opplevde at han var veldig stresset og ønsket en time med behandler. Jonas og behandler gjennomførte et møte over nettet hvor han la fram hva det var som stresset han. Han fortalte at han hadde så mange ting å forholde seg til og at det føltes svært overveldende. Det behandleren gjorde var å hjelpe han å sortere tankene og gi råd om hvordan han kunne prioritere hva som var viktigst å gjøre først.

Informant 1 forklarer at elever som eksempelvis har angstlidelser eller autismspekterforstyrrelse ofte opplever en høyere grad av stress. Videre forteller hun at alle elever egentlig rapporterer om en viss grad av stress.

Informant 3 forteller at hun arbeider mest med elever med utviklingsforstyrrelser. Hun tar opp eksempler som ADHD, autismspekterforstyrrelse og Tourettes syndrom. Hun forklarer videre at disse elevene ofte har litt ekstra utfordringer, samt kognitive og sosiale vansker:

... det er klart at de møter krav gjennom hele skoledagen og det blir jo vanskelig. Jeg tror disse elevene føler på stress i mye større grad (Informant 3).

Informant 3 forklarer videre at mange elever opplever stress, men at det vil handle om hvordan man håndterer stresset. Hun tror videre at de elevene som har utviklingsforstyrrelser ofte har færre strategier for å takle stress, i tillegg til at det kan være vanskeligere for lærere og familiemedlemmer rundt disse elevene å forstå hvordan de skal jobbe med dem.

Informant 4 forklarer at som regel når elever har emosjonelle eller kognitive vansker, vil stress være en del av problemet.

Informant 1 forklarer at dersom hun får inn en elev med autismspekterforstyrrelse, eller en slik type utviklingsforstyrrelse eller en elev med angst, vil hun automatisk tenke at stress er en del av problemet.

4.3.2 Angst og depresjon

Case Ina

Denne casen er satt sammen av flere utsagn fra mine informanter. Ina er en jente på 16 år som synes det å gjennomføre prøver og muntlige framføringer er svært krevende. Ina har selv tatt kontakt med fastlege om å henvises til BUP. Hun beskriver til BUP-behandleren at hun føler hun ikke får vist hva hun kan på prøver og framføringer fordi hun blir så stresset og nervøs.

Informant 1 beskriver at for ungdommer med en angstdiagnose, skal det veldig lite til for at angstsymptomene blomstrer opp igjen. Hun nevner eksemplet:

... hvis du har mye angst og du er livredd for at andre skal se hva du gjør på prøven, ja kanskje hvis du ønsker det kan du få sitte på et annet rom å gjøre den prøven (Informant 1).

Informant 1 forklarer videre at:

I noen forløp er det jo selvfølgelig høyere grad av stress som for eksempel ved angst og ved autismspekterforstyrrelse (Informant 1).

Informant 2 mener at mange av sine pasienter opplever mye stress. Videre forteller hun at stress spesielt er vanlig for elever som sliter skolefaglig og for de som har andre lidelser i tillegg, eksempelvis angst og depresjon. Hun forteller at for disse elevene kan stresset påvirke skolearbeidet.

Informant 1 forteller at barn som for eksempel har en type vanske som ADHD eller angst kan la seg stresse mer. Hun forklarer videre at elever med angst kan framstå som ukonsentrerte, eller at de trekker seg tilbake. Ved slike tilfeller kan man begynne å lure på om eleven har ADHD eller ADD, forklarer hun.

Informant 2 forklarer at de ofte bruker utredningsverktøy som kan kartlegge eksempelvis angst eller depresjon. Hvis eleven i tillegg viser antydning til skolefaglige vansker, gjennomfører de også en del evnetester.

Informant 5 forklarer at man må vurdere framgangsmåte og tiltak man setter i verk fordi:

... stresset kan få ulike uttrykk, eksempelvis for noen kan det gi uttrykk som angst og for andre kan det være mer depressive symptomer, for andre igjen kan det være sinne (Informant 5).

Videre forteller informant 5 at hvis en elev rapporterer om mye angstsymptomer så vil de kartlegge mer i den retningen.

Informant 1 forteller at hun tror problematikken lærere og foreldre ser enten er konsentrasjonsvansker eller stressreaksjoner, i form av skolevegring, utagering, tilbaketrekking eller angstproblematikk. Hun forteller videre at hvis hun møter på en elev med angst, vil hun automatisk tenke stress som en del av problematikken.

Informant 2 forteller at de elevene hun møter, ofte beskriver at de blir urolige og har mye tanker om hvordan ting kommer til å gå. Hun forteller videre at mange av disse symptomene kan være symptomer på angst også. Videre uttrykker hun at:

Det er kanskje ikke mot stress generelt, men mer mot situasjoner som kan vekke stress (Informant 2).

Informant 2 beskriver eksempler på ulike situasjoner som eksamener eller framføringer. Hun forklarer at disse symptomene ikke bare er symptomer på stress, men også på angst. Videre beskriver hun symptomer som elever ofte nevner som:

... hjertebank, svett og klam i hendene og skjelven i stemmen (Informant 2).

Informant 5 forteller at hun møter flere jenter enn gutter og at problemene de kommer med ofte kan kobles til angst og depresjon. Videre sier hun at spisevegring også er blitt mer av det siste året. Hos gutter derimot forklarer hun at problematikken ofte er sinne og atferdsproblemer, men at det også er blitt en del skolevegring blant dem.

Informant 4 forklarer at skolebildet kanskje har snudd litt. Hun forteller at:

Da jeg gikk på skolen var det kult å være god på skolen og god i idrett, men i dag ser vi i større grad at de kule er de med sosial angst (Informant 4).

Dette forteller informant 4 kan være en risiko for klassemiljøet.

Informant 1 forklarer at angst kan bli behandlet ved hjelp av individuell behandling. Hun beskriver at de kan behandle angst ved:

... det kan være ved hjelp av kognitiv atferdsterapi eller eksponeringsterapi, eller det vil være behov for der og da (Informant 1).

Informant 2 forklarer at tiltak vil være avhengig av hva problematikken er. Hun sier at:

... hvis det er en depresjon så er det litt andre tiltak som kreves enn om det er angst (Informant 2).

4.3.3 Skolevegring

Case Kasper

Dette er en case hvor jeg har brukt elementer fra flere av informantenes uttalelser og satt det sammen til en case. Kasper er en gutt på 15 år som har blitt henvist til BUP fordi han ofte utagerer, presterer dårlig skolefaglig og i tillegg ofte ikke møter opp på skolen eller drar fra skolen før dagen er over. Etter at BUP-behandler har arbeidet med Kasper kommer de fram til at han sjeldent opplever mestring i skolehverdagen og at han synes det er vanskelig skolefaglig i flere av fagene.

Elever som sliter med skolevegring kan også ha en ganske klar relasjon til stress. Informant 1 forklarer at elever som har skolevegring:

... blir veldig sliten, beskriver seg som sliten, at de stikker av fra skolen, at de utagerer (Informant 1).

Informant 5 forklarer at elever som har skolevegring ofte også kan oppleve stress:

Kanskje de som blir henvist for type skolevegring, der kan det være en ganske klar relasjon til stress, at det har blitt veldig overveldende for dem. Også de som blir henvist for mistanke om ADHD eller kognitiv svikt, der er det også vanlig å se at hverdagen blir for belastende for eleven (Informant 5).

Andre diagnoser som mine informanter nevner er angst, autismspekterforstyrrelse, utviklingsforstyrrelser, lav kognitiv funksjon og lavere evnenivå.

4.3.4 Problemer hjemmet

Case Truls

Dette er en case som en av informantene presenterer, men som jeg har skrevet litt om for å ivareta anonymiteten. Truls er en gutt på 13 år som kom til BUP fordi foreldrene opplever at han ofte er sint og i opposisjon til foreldrene. Foreldrene forklarer at det er mye konflikter hjemme. Etter samtale med BUP-behandler ble det tydelig for behandleren at Truls bruker mye energi på å mestre skolehverdagen sin, både sosialt og faglig. Videre finner behandleren ut at når Truls kommer hjem, har han ikke mer å gi og det fører til konflikter i hjemmet.

Informant 3 beskriver at hun tror de aller fleste har en klar oppfatning på om de strever mer eller mindre enn sine klassekamerater. Man kan sammenligne seg med sidekameraten og elevene kan lett tenke at de er mislykket eller ikke får til. Hun forklarer videre at:

Det som kan være vanskelig for elevene å vurdere er når de strever i familien, fordi det er vanskelig å sammenligne seg med noe annerledes enn du alltid har hatt det (Informant 3).

Informant 3 beskriver at i saker hvor det er problemer hjemme, er det hennes jobb å se om kravene og forventningene som stilles i hjemmet er for høye eller om de er normale.

Informant 3 forklarer at de elevene som hun møter enten kommer til BUP fordi andre reagerer, eksempelvis at det går ut over funksjon, høyt skolefravær eller dårlige karakterer eller oppførsel. Eller så møter de på BUP fordi de strever hjemme, selv om de kanskje har et tilfredsstillende funksjonsnivå på skolen.

Informant 5 nevner noen temaer hun tror kan være årsaker til at elever opplever mye stress. Hun nevner:

... forventninger hjemmefra, forventninger de har til seg selv, forventninger og press fra samfunnet, i forhold til at normen nå er blitt at alle skal gå på skole og skal ta høyere utdanning (Informant 5).

Informant 2 forteller at det er mange årsaker til at elever kan føle seg stresset. Hun nevner blant annet at forhold i hjemmet kan være en av grunnene. Informant 3 nevner også at forventninger hjemmefra kan skape stress.

4.4 Skolehverdagen

Skolehverdagen kan i perioder være utfordrende for alle elever. Det kan være at de har en viktig prøve, tentamen eller eksamen, eller rett og slett mye lekser i en periode. For noen elever derimot vil skolehverdagen kunne være utfordrende veldig ofte eller hele tiden. Jeg skal videre se litt på hvordan mine informanter forstår skolehverdagen til de elevene de møter på. Jeg har tidligere nevnt noen årsaker til hvorfor elever kan oppleve stressproblemer, men jeg skal se litt nærmere på det. Jeg skal også se litt på hvilke atferd disse elevene kan ha, samt hvilke konsekvenser slike problemer kan medføre for elevene.

4.4.1 Årsak

Jeg presenterte tidligere fire ulike caser som kan gi en forklaring på hvorfor noen elever opplever stressproblemer. Det kan selvfølgelig være mange ulike årsaker til at elever opplever problemer med stress, og videre skal jeg se litt på hvilke andre årsaker mine informanter tror det kan være til at elever opplever negativt stress i sin skolehverdag.

Informant 1 forklarer at en av årsakene kan være at barn eller ungdom har en iboende vanske som kan bidra til at de opplever ting som stressende som andre nødvendigvis ikke opplever slik. Videre forklarer hun at en annen årsak kan være faglige vansker:

... altså type diagnoser som generelle lærevansker, dysleksi, altså rett og slett det som man kan kalle for manglende mestring, enten faglig eller sosialt eller begge deler (Informant 1).

Informant 4 forklarer at hun arbeider mest med elever som har utviklingsforstyrrelser som ADHD, autismspekterforstyrrelse og Tourettes syndrom. Hun forteller videre at disse elevene ofte har litt ekstra utfordringer kognitivt og sosialt. Hun beskriver at hun tror årsaken kan være:

... mange elever føler på stress, men det handler jo om hvordan man klarer å håndtere det da, og jeg tror de ungdommene eller ungene jeg jobber med har kanskje færre strategier for å håndtere stress og så er det nok vanskeligere for de rundt å klare å forstå hvordan man skal jobbe med de elevene (Informant 4).

Informant 5 beskriver at hun tror at årsaken til mye av stresset kan være:

... forventninger hjemmefra, forventninger de har til seg selv, forventninger og press fra samfunnet (Informant 5).

Informant 2 forteller at hun tror mange også opplever mer stress når det begynner å nærme seg tentamener, men også at mange opplever mer stress lengre ut i skolegangen. Dette vil kunne gjelde alle elever, men kanskje spesielt de elevene som sliter faglig.

4.4.2 Atferd

For skoleelever vil deres atferd kunne gi en indikasjon på hvor bra eller dårlig de har det på skolen. Elever som ikke har det så bra på skolen kan reagere med utagering mot lærere og medelever, med tilbaketrekking eller ved skulking og ønsker om å ikke dra på skolen. På samme måte som det er mange måter elever kan reagere på skoleproblemer er det også mange årsaker til at de kan reagere. Informant 5 forklarer at hvordan man jobber med elever som kan oppleve stress vil variere, hun forklarer:

... stresset kan få ulike uttrykk eksempelvis for noen kan det gi uttrykk som angst og for andre kan det være mer depressive symptomer, for andre igjen kan det være sinne (Informant 5).

Informant 1 forteller at hun tror at lærere og foreldre i hovedsak ser stressreaksjoner eller konsentrasjonsvansker, og at det kan gi uttrykk som blant annet skolevegring, utagering eller tilbaketrekking. Informant 1 forklarer videre at noen elever som ikke opplever mestring i skolehverdagen kan oppleve:

... undertrykking, altså at tanken blir bare at jeg er dum likevel så det er ikke noe vits (Informant 1).

Dette kan medføre at eleven trekker seg tilbake og ikke orker eller er motivert for å gjøre eksempelvis lekser. Informant 4 tar opp dette med utagerende atferd. Hun forklarer at:

Utagering er veldig ofte et tegn på at noe er galt og at eleven er stresset (Informant 4).

4.4.3 Konsekvenser

For elever som opplever jevnlig stress kan de opparbeide seg noen negative konsekvenser. Det kan for eksempel være faglige, psykiske eller kroppslige konsekvenser, og det vil kunne være ulike årsaker til at disse konsekvensene skjer. Jeg skal videre i dette kapitlet se litt nærmere på hvilke konsekvenser stressproblemer kan få for elever.

Når det kommer til hvorfor elever kan oppleve større grad av stress, er en av grunnene at de opplever at skolefag er vanskelige. Informant 2 forklarer at:

Noen strever jo skolefaglig og opplever stress i forbindelse med at de synes at fag er vanskelige (Informant 2).

Elever som utsettes for stress kan oppleve noen kroppslige reaksjoner, noen av disse reaksjonene kan være positive i og med at de kan bidra til at man blir mer fokusert. Andre reaksjoner derimot vil kunne ha negative konsekvenser for elevene som opplever seg stresset. Eksempelvis her nevner informant 3 at det tydeligste tegnet på stress kan være:

... de somatiske uttrykkene som vondt i magen, vondt i hodet, vil ikke på skolen, sier de har feber men så er de egentlig ikke syke. Noen ganger må vi samarbeide med fysioterapeuter fordi eleven er helt stiv i kroppen, høye skuldre, vondt (Informant 3).

Informant 3 forklarer videre at dette er typiske fysiske ting som kan være et tydelig tegn på at elever er stresset. Videre forteller hun om mer subtile tegn som mistriivsel, mobbing, hærverk, utagering og generelt dårlig oppførsel mot lærere og andre elever. Disse subtile tegnene kan være vanskeligere å tolke, men de kan også være tegn på at eleven føler seg stresset.

4.5 Tiltak

Når det kommer til å iverksette tiltak for at elever skal oppleve mindre negativt stress, vil framgangsmåte variere fra elev til elev, samt elevenes hovedvansker. I denne oppgaven har jeg valgt å se på generelle tiltak, spesifikke tiltak og samarbeid. Innenfor samarbeid har jeg valgt å se på samarbeid med skole og hjem, andre instanser, samt hvilke utfordringer som kan oppstå for å gjennomføre et godt samarbeid. Jeg har valgt disse tre fordi jeg synes de gir en bred beskrivelse på måter man kan hjelpe elever som opplever mye negativt stress. På samme måte vil disse tiltakene kunne hjelpe et bredt spekter av elever med ulike typer problemer.

4.5.1 Generelle tiltak

Dette vil være tiltak rettet mot elever med flere typer vansker og som kan være med på å gjøre hverdagen lettere og mindre stressende. Informant 1 forklarer at det er mange tiltak som kan settes i verk i skolen som kan bidra til at alle elevene med ulike vansker får en bedre hverdag.

Informant 2 forteller at noen generelle tiltak som kan virke forebyggende mot stress kan være:

... å gå i dialog med ungdommene, eller se på hva er det som kan redusere det stresset eleven kjenner på, eller hva er det som kan gjøre det lettere (Informant 2).

Hun nevner noen eksempler som å gi eleven et eget rom, litt mindre lekser i en periode, kanskje læreren kan komme innom å sjekke om eleven trenger hjelp uten at eleven rekker opp hånden. Hun forteller videre at noen lærere og elever har egne avtaler om at eleven kan sende en melding hvis det er noe eleven lurer på. Andre tiltak hun nevner er en mer oversiktlig timeplan eller at lærer plukker ut hva som er viktig å få med seg i en tekst.

Informant 5 forteller at bevisstgjøring er et viktig tiltak. Hun nevner eksempelvis stressbøtten som:

... illustrerer kapasiteten for stress for hver enkelt og hva som skjer når bøtten blir full. Da kommer det dråper som egentlig er symptomer (Informant 5).

Informant 3 forklarer at generelle tiltak som kan settes i verk, som hele klassen kan ha nytte av kan være universale tiltak som ofte gjøres på barnetrinnet. Hun nevner alfabetet på veggen og det å skrive opp dagsplanen på tavlen hver dag.

Informant 3 forklarer at en fallgrube når det kommer til tiltak kan være hvis man blander tiltak som har med opplæring å gjøre og tiltak som handler om relasjon. Hun beskriver dette eksemplet:

... man lager belønningssystemer for læring. En elev fikk dra å klatre å ta med seg en medelev, det var relasjonelle tiltak opp mot læring og eleven fikk lære bort til medelevene (Informant 3).

Hun forteller videre at hvis man da begynner å regulere når eleven ikke jobber i timen vil tiltakene få negative konsekvenser på relasjonen. Relasjonelle tiltak må man opprettholde hele tiden uavhengig av hvor godt eleven jobber og dette må være tydelig for eleven.

Informant 4 nevner også noen tiltak som kan være effektive for flere elevers skolehverdag. Det kan eksempelvis være tiltak som:

Jeg tror det er kjempeviktig å tilrettelegge i forhold til det kognitive nivået. Så er det jo typisk med dobbelt sett med bøker, en beskjed av gangen, enkle og tydelige, dagsplan,

forutsigbarhet og forberedelser. Kjempeviktig med dialog mellom skolen og foreldrene (Informant 4).

Andre slike individuelle tiltak som mine informanter nevner er en runde til med forklaring, holde i gang motivasjon, rom til å ta pauser, hjelp til å bruke PC, engangsmatematikkbøker, ha et eget rom og mindre undervisning og lekser. Det som kan være utfordrende her er at alle elevene er forskjellige og har forskjellige utfordringer. Dette gjelder for alle utfordringer som elever har, også stress. Informant 2 forklarer at:

Det vil jo være litt individuelt hva som skal til for å redusere stress, for noen kan det jo også være at det handler om det faglige (Informant 2).

4.5.2 Spesifikke tiltak

Spesifikke tiltak vil være tiltak som er iverksatt for hver enkelt elev og styres litt utfra hvilke problematikk disse elevene opplever. Mine informanter beskriver at det er avgjørende å se individet før man setter i gang tiltak, men at det også ligger noen anbefalinger for tiltak til ulike problemer.

Informant 1 forklarer at innenfor ADHD vil tiltak kunne være:

... å få nok pauser, få hjelp når de trenger det, hjelp til å holde i gang, hjelp til å sette i gang og vurdere litt etter evnenivå (Informant 1).

Et annet eksempel på tiltak som informant 1 nevner kan være dette med mindre lekser i perioder:

I veldig mange tilfeller opplever jeg at der man har vanlige kognitive forutsetninger at man tåler en periode med mindre lekser, at skolearbeid gjøres på skolen, de fleste elevene har lettere for at det er noen der som kan hjelpe dem med leksene (Informant 1).

Informant 1 forklarer at stressnivået til elever med ADHD kan variere veldig, og at noen er mye stresset mens andre er lite stresset. Hun forklarer videre at det derfor er veldig viktig å bli kjent med den enkelte eleven.

Videre forteller informant 1 at innenfor eksempelvis angst kan et tiltak være at eleven får med seg et brev fra BUP som forklarer til skolen hvilke behov eleven har i forhold til tilrettelegging

av prøver og muntlige framføringer. Altså enkle små tiltak som eleven ikke nødvendigvis trenger å benytte seg av. Det at eleven har denne muligheten kan være nok til at stresset reduseres.

Informant 2 forklarer at tiltak som settes i verk vil være avhengig av hva problematikken til eleven er. Hun nevner blant annet at det vil være forskjellige tiltak for en elev med depresjon og en elev med angst.

Informant 5 forklarer at for noen elever kan tilrettelegging på skolen, mindre undervisning og mindre lekser være nødvendige tiltak. Videre forteller hun at for noen elever kan det være selve familiedynamikken som stresser. Eksempelvis nevner hun:

... at man har en mamma som blir veldig fort sint eller en pappa som setter veldig høye krav til deg (Informant 5).

Hun forteller at det derfor er viktig å bli kjent med den enkelte eleven før man setter i gang tiltak.

Informant 2 forklarer at innenfor eksempelvis ADHD er det klare føringer for anbefalte tiltak. Hun forteller at disse tiltakene handler om:

... å gjøre hverdagen trygg for dem, at ting er forutsigbart, det er jo med på å redusere stress (Informant 2).

Hun forteller videre at det å vite hvilke lærere de skal ha, hva de skal gjøre, en gjennomgang med læreren på starten av dagen, kan virke stressreducerende for noen elever med ADHD.

Informant 3 forklarer at når det kommer til tiltak, bestemmer BUP ingenting, men de kan gi anbefalinger. Videre forteller hun at tiltak for elever med ADHD også kan være å:

... sette foreldrene opp på foreldrekurs, vi har ungdomskurs også, så hvis de er mellom 13-18 år så får de tilbud om det, i jentegruppe og i guttegruppe (Informant 3).

Hun forteller at hun har gode erfaringer med slike ungdomskurs. Videre får elever med ADHD også en informasjonssamtale med lege om medisiner. Hun forklarer også at dersom en elev har angst eller depresjon, kan de også få tilbud om individuellterapi.

Informant 1 forklarer at dersom stresset har gitt seg utslag i så alvorlig grad at det fører til skolevegning så:

... må man jo jobbe etter en modell på å prøve å få eleven tilbake til skolen, men om det er relasjonsbygging i et rom bare med læreren og eleven. Helt til eleven er så god at den tørr å komme inn i klasserommet igjen (Informant 1).

Videre forteller hun at andre tiltak innenfor skolevegning kan være omvendt integrering, altså tiltak ut i fra hva eleven trenger, eller kortere skoledager, altså starter med en time og bygger det ut. Hun forklarer også at tiltak for elever med skolevegning veldig ofte vil være tilpasset undervisning og hjelp til å få til det sosiale.

4.5.3 Samarbeid

Det siste temaet jeg skal ta for meg i dette kapittelet er samarbeid. Dette er noe som er svært viktig i nesten alt man gjør og det vil også være viktig for behandlere fra BUP. Jeg har valgt å se på samarbeid med skole og hjem, samarbeid med andre instanser og utfordringer med et godt samarbeid.

4.5.3.1 Samarbeid med skole og hjem

Når spørsmålet om hvordan mine informanter opplevde å samarbeide med skole og hjem var det stor enighet om at disse samarbeidene ofte fungerer bra. På spørsmålet om samarbeid med skoler sier informant 1:

Veldig ofte veldig godt, litt forskjell fra skole til skole selvfølgelig, det vil det være. Opp gjennom de årene jeg har jobbet her så synes jeg det har blitt bedre og bedre (Informant 1).

Hun forklarer videre at hun tror en av grunnene til dette kan være at skolene føler at de faktisk får hjelp av de instansene rundt og at selv om skolene kanskje kjenner elevene best, kan BUP komme inn og gi noen forklaringer på hvorfor eleven gjør ulike ting eller oppfører seg på bestemte måter.

Når det kommer til å samarbeide med hjemmet forklarer informant 3 at en av deres viktigste jobber er å lage forståelsesmodeller, altså hjelpe foreldrene å forstå hvorfor deres barn har de utfordringene de har. Hun forklarer videre at:

I noen tilfeller kan det være en lang vei å gå, både med foreldrene og skolen. Noen ganger har forståelser satt seg der ute og de kommer hit fordi de ønsker en bekreftelse på sine hypoteser, kanskje vi noen ganger sier det motsatte. Noen ganger er vi på en måte enige og det er klart at det er enklest både med hjem og skole når den forståelsen vi har passer med måten de tenker om ungen (Informant 3).

Informant 3 forklarer også at for å få til et godt samarbeid med hjemmet, må man jobbe litt med den sorgen som foreldrene kan sitte med eller føle på.

4.5.3.2 Samarbeid med andre instanser

Nå har jeg skrevet litt om samarbeid med skole og hjem, men i flere saker vil det også være behov for å samarbeide med andre instanser. Det kan være blant annet PPT, barnevernstjenesten og helsesykepleier. Når jeg spurte mine informanter om hvilke andre instanser de bruker å samarbeide med var svarene ganske like. Informant 5 forklarer at:

Barnevernstjenesten er jo en nyttig samarbeidspartner, og i somatikken kan barneavdelingen være en samarbeidspartner. Barnehabiliteringen og voksenpsykiatrien, hvis vi har ungdommer som skal overføres dit (Informant 5).

Andre samarbeidspartnere som mine informanter nevner er administrasjonen i skolen, trenere, fysioterapeuter, assistenter og kommunepsykologer. Når det kommer til barnevernstjenesten, som flere av mine informanter nevnte som en viktig samarbeidspartner, beskriver informant 4 noe interessant:

Barnevernstjenesten bruker vi masse og vi ser på dem som en samarbeidsinstans, men jeg tror ofte at foreldre kan tenke at det er noe annet. Så jeg tror det er viktig å være tydelig på hva barnevernstjenesten faktisk er og hva de kan hjelpe med. At det er en kommunal instans på lik linje med BUP, det er ikke noen som skal komme å ta ungene dine, det er noen som ønsker at det skal fungere (Informant 4).

4.5.3.3 utfordringer ved et samarbeid

Det å ha et godt samarbeid vil kunne gjøre arbeidsoppgaver lettere, på lik linje vil et dårlig samarbeid kunne hemme effekten av en arbeidsoppgave. I dette avsluttende deltemaet skal jeg se litt på ting som kan skape utfordringer for å gjennomføre et godt samarbeid. Mine informanter kom med flere ulike utfordringer som kan bidra til at et samarbeid ikke fungerer optimalt. Informant 2 forklarer:

Det kan også være at skoler noen ganger har ønsker til BUP som vi ikke kan innfri, eller føler at vi burde gjort mer, men det tror jeg handler om at man kanskje har forskjellige forventinger både til hva BUP kan gjøre og hva skolen kan gjøre (Informant 2).

Når det kommer til skoler er det ikke alltid lett. Lærere har mye å gjøre og de får ikke alltid inn nok ressurser. Informant 5 tar opp dette med ressurser som en mulig årsak til at samarbeid kan få problemer:

Det som kan være problematisk er vel kanskje at de ikke har nok ressurser alltid, til å sette inn tiltak fort nok, at det blir mye byråkrati, at plutselig må PPT kobles på og så er det venteliste der, så må eleven henvises dit. At det kanskje er mest de prosessene, at ikke alt går så fort (Informant 5).

Den siste utfordringen jeg skal ta opp handler om når eleven er 16 år, og myndig i BUP systemet. Informant 2 forklarer at:

Det er jo sånn at når du er 16 år så begynner du å bli myndig i BUP systemet, så hvis det da er ungdommer som ikke ønsker at vi skal snakke med hverken skole eller hjem så har vi ikke lov til å snakke med dem, hvis de ikke samtykker til det. Med mindre det står om liv og helse, da er vi pålagt å opplyse om det (Informant 2).

5. Drøfting av funn i lys av teori og empiri

Dette kapittelet vil omhandle en drøfting av funn i lys av teori og empiri. Gjennom denne drøftingen skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen, jeg har satt for denne oppgaven. Problemstillingen lyder som følge:

Hvordan påvirker stressproblemer elevens skolehverdag- og hvilke type hjelp kan elever få i møtet med barne- og ungdomspsykiatrien?

Forskningsspørsmålene jeg har valgt å bruke er:

1. Hvilke elever er det som blir henvist til BUP med stressproblemer?
2. Hvordan forstår BUP-behandlere skolehverdagen til elever med stressproblemer?
3. Hvilke tiltak vil elever som sliter med stressproblemer ha nytte av i deres hverdag?

Gjennom arbeidet med disse intervjuene har jeg kommet fram til at hovedfunnene er at mine informanter ofte møter stressproblemer hos de elevene de arbeider med, men at det sjeldent er en hovedvanske. Det kom også fram i intervjuene at elever med stressproblemer kan få redusert skolefunksjon. Med skolefunksjon mener jeg skoletrivsel og akademiske prestasjoner.

Videre har jeg kommet fram til at arbeidet med elever som opplever stressproblemer er veldig avhengig av elevenes hovedvansker, forutsetninger, evner og generelt fokus på selve individet.

I forrige kapittel presenterte jeg fire caser. Disse casene skal jeg videre bruke i denne drøftingen for å skape en rød trå gjennom oppgaven. Informantene som har deltatt i dette prosjektet viser en enighet om at mange elever som henvises til BUP opplever problemer med stress. De forklarer at stress i seg selv ikke nødvendigvis er grunnlag for en henvisning til BUP, men at det ofte kan være en tilleggsvanske. Man kan skille mellom vanlig stress, noe som alle føler på, det kan være stress i forbindelse med en prøve eller et framlegg. Elever kan også ha stress i forbindelse med en diagnose, som eksempelvis ADHD.

Det at elever ikke henvises til BUP kun for stress kan ha en sammenheng med at BUP er en andrelinjetjeneste og at man må ha en konkret vanske for å bli tatt inn. Det vil også kunne gi mening i og med at dagens samfunn har fått et økt fokus på psykisk helse og derav også stress. Derfor kan det tenkes at det er bra at det å føle seg stresset ikke gir grunnlag til BUP henvisning, fordi det kan ta noe av kapasiteten som BUP kunne brukt på elever som faktisk trenger hjelp. Det vil selvfølgelig også være de elevene som opplever såpass mye stress at de faktisk trenger

hjelp. Gjennom analysen av mine funn har informantene beskrevet en sammenheng mellom stress og elever som har utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon, skolevegning og problemer hjemme. De forklarer at elever med slike type vansker ofte opplever stress, men at også andre elever de møter har en viss grad av stress i sin hverdag.

5.1 Hvilke elever er det som blir henvist til BUP med stressproblemer?

For å forklare dette spørsmålet har jeg valgt å ta for meg de fire casene som ble beskrevet i kapittel fire. Disse casene kan man tenke er et bilde av gjennomsnittselevne som opplever stressproblemer som mine informanter forklarer de møter. Det er disse elevene med slike problemer som mine informanter oftest opplever å møte. Det kan selvfølgelig være andre vansker knyttet til elever med stressproblemer, og det kan også være at elever har flere av vanskene som mine informanter beskriver. Eksempelvis kan det tenkes at en elev med ADHD også kan ha en form for angst eller problemer hjemme.

Case Jonas

Jonas på 19 år er en tidligere pasient med en ADHD diagnose. Han tok kontakt fordi han følte seg veldig stresset i en periode.

Som nevnt i det teoretiske kapittelet vil utviklingsforstyrrelser være en fellesbetegnelse på flere diagnoser og problemer som elever kan ha. Eksempler på slike diagnoser kan være ADHD, autismspekterforstyrrelse eller dysleksi (Malt, 2020). Mine informanter forklarer at en av grunnene til at elever med utviklingsforstyrrelser kan oppleve mer stress enn andre kan ha noe med deres manglende strategier for å håndtere stresset. Samtidig kan også disse elevene oppleve krav gjennom hele skolehverdagen. En grunn til at mange elever opplever en stressende hverdag kan være at elevene selv og omgivelsene rundt elevene har høye krav til dem. Mine informanter nevner flere problemer og diagnoser hvor stress ofte er en del av problemet. I noen av diagnosene, som eksempelvis ADHD eller autismspekterforstyrrelse vil stress kunne være en stor del av deres dagligdagse problemer. Elever med ADHD kan ha problemer både med læring, organisering, planlegging og atferd (Nordahl, 2005, s. 40).

Mine informanter forklarer at det ser ut som det å ha en utviklingsforstyrrelse vil kunne påvirke elevens læring. Eksempelvis kan elever som har ADHD ha behov for mye tilrettelegging både faglig og sosialt. De vil ha behov for en strukturert, tydelig og forutsigbar skolehverdag, i tillegg

til behov for pauser og hjelp til igangsetting av aktiviteter. Disse tiltakene vil kunne være med på å redusere stresset som elever med ADHD kan føle på.

Case Ina

Ina på 16 år er en pasient som opplever angst i skolehverdagen, hun synes prøver og muntlige framføringer er vanskelige. Hun tok selv kontakt med BUP og hun forklarte at hun føler hun ikke får vist hva hun kan på prøver og framføringer fordi hun blir så stresset og nervøs.

Dahl (2009) forklarer at psykiske lidelser er et meget sentralt folkehelseproblem. Epidemiologiske undersøkelser fra andre land viser at om lag halvparten av befolkningen ender opp med en psykisk lidelse i løpet av deres liv. Lignende funn er også funnet i norske undersøkelser. Videre forklarer han at angst og depresjon er de mest utbredte psykiske problemene i befolkningen (Dahl, 2009).

Elever med angst kan oppleve både fysiske og psykiske reaksjoner. Fysiske reaksjoner kan være kvalme eller skjelving og psykiske reaksjoner kan være en følelse av frykt eller ubehag (Ogden, 2015, s. 172).

Snorheim, Resaland, Granli og Flaten (2015) beskriver viktigheten av å belyse temaet sosial angst i og med at det kan være vanskelig å oppdage de elevene som sliter med det. De beskriver at utagerende barn ofte får hjelp mens de innagerende barna ofte blir glemt. Det kan ha noe med at de ikke gjør så mye ut av seg. Sosial angst er en diagnose som omhandler en vedvarende frykt for sosiale situasjoner. Videre forklarer de at dersom sosial angst ikke oppdages kan det medføre konsekvenser for voksenlivet, det vil derfor være viktig å starte arbeidet med sosial angst så tidlig som mulig. For at disse elevene skal få en best mulig skolehverdag er de avhengige av støtte til å håndtere oppgaver som kan være vanskelige for dem. Det vil likevel være slik at for mye skjerming kan virke mot sin hensikt, og føre til at elevene ikke utvikler de ferdighetene som de trenger for voksenlivet (Snorheim, 2015, s. 22-24).

Case Kasper

Kasper på 15 år er en pasient som sliter med skolevegring. Han utagerer, presterer dårlig skolefaglig og i tillegg møter sjeldent opp på skolen eller drar fra skolen før dagen er over. Kasper opplever sjeldent mestring i skolehverdagen og han synes flere skolefag er vanskelige.

Som nevnt i teorikapittelet trives de fleste barna på skolen, men det er fortsatt en del som sliter med skolevegring. Holgersen & Fasting (2016) forklarer at om lag ti tusen norske elever sliter med skolevegring. Videre forklarer de at en av grunnene til at så mange sliter med skolevegring kan være økende individualisering og et økt press fra skole og samfunn. Videre nevner de at også en usunn selvfølelse kan være en årsak til at elever ikke ønsker å dra på skolen. (Holgersen & Fasting, 2016, s. 15-18).

Mobbing kan også resultere i at elever opparbeider seg en vegring for å dra på skolen. Moen (2014) forklarer mobbing som fysisk eller psykisk vold rettet mot et offer. Mobbing kan utføres av en gruppe eller av en enkeltperson. Innenfor mobbing vil det alltid være en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som blir mobbet og den eller de som mobber, i tillegg til at de ulike episodene blir gjentatt over tid. Han forklarer videre viktigheten av vennskap når det kommer til utvikling og læring (Moen, 2014, s. 16).

En elev som blir mobbet vil noen ganger ikke ha et så godt venneforhold og dette kan spille inn på elevens skolemestring, både faglig og sosialt. Dette kan også skape en frykt for å dra på skolen og da kan eleven ende opp med skolevegring.

Case Truls

Truls på 13 år er en pasient som har problemer hjemmet. Foreldrene opplever at han ofte er sint og i opposisjon til foreldrene. Truls forklarer at han bruker mye energi på å mestre skolehverdagen sin, både sosialt og faglig og når han kommer hjem, har han ikke mer å gi og det fører til konflikter i hjemmet.

Når det kommer til stress knyttet til hjemmesituasjonen forklarer Bakken (2018) at de aller fleste elevene er fornøyde med sin hjemmesituasjon. Det vil fortsatt være de elevene som opplever mye press hjemmefra eller et usikkert oppvekstmiljø (Bakken, 2018, s. 3). Mine informanter nevner blant annet at elever som opplever høye krav fra foreldrene, det kan være krav til skoleprestasjoner eller fritidsaktiviteter eller foreldre som fort blir sinte kan ha en påvirkning på elevenes stressopplevelser.

Elever som har opplevd en traumatisk hendelse, eksempelvis vold, overgrep eller ulykker vil også kunne føle på mer stress enn andre. Som en av mine informanter forklarte vil det være vanskelig for elever å sammenligne seg med medelevene når de opplever problemer i hjemmet.

Dette kan skyldes at det er vanskelig for eleven å sammenligne seg med noe annet enn de alltid har hatt det.

Ellneby (1999) tar opp det med skilsmisse knyttet til stress. Hun forklarer at det at foreldre skiller seg blir mer og mer vanlig, men at det ikke blir mindre dramatisk for barna som opplever å bli skilsmissebarn. Det vil kunne være mange barn som blir stresset av at foreldrene går fra hverandre, og det vil være en situasjon som kan ramme de hardt, uten at de har mulighet til å påvirke situasjonen. For noen barn vil det også være vanlig at de påtar seg skylden for at foreldrene går fra hverandre (Ellneby, 1999, s.45).

Vold, traumer og seksuelle overgrep er også årsaker som kan medføre store problemer for eleven. Det vil ikke bare skape problemer hjemme, men kan også påvirke elevens skoleprestasjon. Traumatiske hendelser kan i lengre eller kortere perioder føre til at elever opplever verden som utrygg. Ved for eksempel vold eller overgrep kan eleven utvikle psykiske reaksjoner, altså posttraumatiske stressreaksjoner og kroppslige reaksjoner, som hodepine, søvnproblemer og magesmerter. Disse reaksjonene kan påvirke elevens helse, men reaksjonene vil også bli påvirket av elevens mestringsopplevelse (Dyb & Stensland, 2016, s.45).

5.2 Hvordan forstår BUP-behandlere skolehverdagen til elever med stressproblemer?

Skolehverdagen kan være krevende for mange elever. Mine informanter har beskrevet noen grunner til at elever kan oppleve stress i hverdagen, hvilke utfordringer stresset kan medføre og litt om konsekvensene av for mye stress. Som Bakken (2018) presenterer i NOVA-rapporten 8/18 er det på skolen de fleste elevene opplever å være stresset. Jeg skal videre se litt på hvordan stressproblemer kan påvirke elevens skolehverdag uavhengig av hvilke andre problemer de har.

Det kan se ut som angst er vanligere hos personer med ADHD og Tourette syndrom, enn det er blant resten av befolkningen (Rønhovde, 2017, s. 111). Blant elever som har ADHD vil oppmerksomhetsvansker være vanlig. Det vil kunne innebære at elever ofte ikke er opptatt av detaljer og kan av den grunn gjøre slurvfeil. I tillegg kan de ha problemer med aktiviteter som krever lengre oppmerksomhet (Nordahl, 2005, 41).

Elever som opplever slike problemer vil kunne føle på en del stress rundt det. Eksempelvis vil en elev med ADHD kunne føle seg dum fordi de ikke får med seg beskjeder eller klarer å konsentrere seg under prøver. Dette vil igjen kunne føre til at eleven ikke føler at den mestrer

og som nevnt i teorikapittelet er det en stor sammenheng mellom elevens mestringsopplevelse og hvordan de håndterer stress.

For elever med ADHD vil omgivelsene rundt eleven spille en viktig rolle for hvordan eleven opplever skolehverdagen. Eksempelvis kan man tenke seg til hvilken forskjell det vil være for en elev med ADHD i et ustrukturert, uforutsigbart og utrygt skolemiljø kontra et trygt og forutsigbart skolemiljø med tett oppfølging (Nordahl, 2005, s. 72).

I følge Eriksen (2017) er det et relativt høyt antall elever i 10.klasse i Oslo som rapporterer om mye psykiske helseplager forbundet med stress. Bakken (2018) beskriver også at en del elever opplever helseplager som vondt i hodet, smerte i nakken og magesmerter. Det vil derfor være mulig å tro at elever som sliter med stress i skolehverdagen ofte opplever en eller flere former for psykiske og fysiske helseplager. Lillejord (2017) forklarer også at det er en sammenheng mellom hvilke studieretning elevene velger og hvor utbrent de er. Samdal (2017) tar også opp sammenhengen mellom mye negativt stress på kvelden og elevenes søvnmønster og hukommelsesevne. Dette vil direkte kunne påvirke elevenes skoleprestasjoner og ha alvorlige negative konsekvenser for eleven. Med tanke på dette vil det være naturlig at neste kapittel omhandler hvilke tiltak som kan settes i verk for å redusere elevenes opplevelse av stress.

Hans Selyes General Adaptation Syndrome (GAS) er en stressmodell som tar opp konsekvenser av kroppens respons på langvarig stress. Hvis man utsettes for stress over en lengre periode uten å få hvilt seg, kan det påvirke vår konsentrasjonsevne eller føle seg utmattet eller syk (Svartdal & Malt, 2021). Elever som utsettes for så mye stress at de blir syke eller at deres konsentrasjonsevner svekkes tenker jeg vil kunne få skolefaglige og sosiale problemer.

Som nevnt tidligere vil elever som har ADHD ha behov for mye tilrettelegging for at de skal klare å mestre skolehverdagen. Det vil derfor være vesentlig å fokusere på tilpasset opplæring og spesialundervisning for å hjelpe elevene med ulike diagnoser å mestre de skolefaglige utfordringene de møter på.

5.3 Hvilke tiltak vil elever som sliter med stressproblemer ha nytte av i deres hverdag?

Gjennom denne skriveprosessen har jeg funnet ut at stress kan være et stort problem for mange elevers hverdag. Det vil derfor være på sin plass å se litt på hvilke tiltak som kan bidra til at disse elevene får en bedre hverdag. Mine informanter forklarer at tiltak kan gis på forskjellige områder eksempelvis gjennom generelle tiltak, spesifikke tiltak og samarbeid. Det vil kunne

argumenteres for at noe av stresset som barn og ungdom føler på i dagens samfunn kan forhindres ved god tilrettelegging og gode tiltak. Dette kapittelet vil omhandle nettopp dette med tiltak knyttet opp mot stress blant barn og ungdommer og de problemene de har. Hvilke tiltak som settes i verk vil være avhengig av elevens problematikk og individuelle forutsetninger. Det vil likevel være noen tiltak som kan fungere for de fleste elevene.

5.3.1 Generelle tiltak

Generelle tiltak tenker jeg er tiltak som kan fungere for et bredt spekter av elever. Det kan være tiltak som gjennomgang av hva som skal skje på skolen den dagen, korte og enkle beskjeder og tilpasset opplæring. Generelle tiltak kan være rettet mot en enkelt elev, eksempelvis å ha et eget rom, avtale om hjelp når det trengs og litt mindre lekser. Det vil likevel være mulig å argumentere for at slike tiltak kan benyttes for hele klassen.

Dette med bevisstgjøring er også et viktig generelt tiltak som kan redusere mye av stresset. Det vil kunne være bevisstgjøring i form av at lærere gjøres bevisst på hvordan han underviser eller bevisstgjøring av hvordan ulike vansker utspiller seg i klasserommet. Også elevene selv kan ha nytte av en bevisstgjøring av hvordan de skal håndtere egne problemer og hvorfor de føler på det de gjør.

Lillejord (2017) tar opp følgende tiltak som skoler kan gjøre for å unngå utvikling av en stresskultur. Hun nevner at skolen burde ha en variert skolehverdag, hvor undervisningen er lagt opp på en god måte. Videre nevner hun at det er viktig å ta elevene på alvor, lytte til elevene og hjelpe elevene å mestre stress (Lillejord, 2017, s.3).

Kanskje det viktigste generelle tiltaket som kommer fram i intervjuene er dette med å ha en god dialog med elevene eller lytte til det elevene har å si. Det å ha en god dialog med elevene kan bidra til at man ser problemer tidligere og kan gi hjelp til eleven før problemene blir for store. Man kan videre gjennom en god dialog redusere mye av stresset som elevene føler på ved å sammen med eleven finne løsninger for å minke stressfaktorer. Et tiltak mot stress kan derfor være et økt fokus på å lære elever å mestre. Ikke bare vil mestring kunne føre til en økt motivasjon for læring, men det er i tillegg mye forskning som tyder på at det er en sammenheng mellom elevens mestring og deres opplevelse av stressende situasjoner. Eksempelvis vil en elev som er vant til å mestre de utfordringene de utsettes for kunne se på de stressende situasjonene som en utfordring de ønsker å løse. Motsatt vil elever som sjeldent opplever mestring kunne oppleve stressende situasjoner som krevende og utfordrende.

Lillejord (2017) forklarer videre at stressmestring vil omhandle en balansegang mellom negativt og positivt stress. Måten elevene takler stresset vil spille inn på deres skoletrivsel og faglige prestasjoner. Det vil derfor være viktig at de voksne som tilbringer tid med elevene tar elevenes stressopplevelser på alvor, samt respekterer og anerkjenner de opplevelsene. Dette vil være vesentlig for å hjelpe de elevene å utvikle mestringsstrategier mot stress (Lillejord, 2017, s.23).

Det siste elementet jeg skal ta for meg innenfor generelle tiltak er dette med krav om tilpasset opplæring for alle elever. Alle elever har rett til tilpasset opplæring av opplæringsloven § 1-3. Av den grunn vil det være avgjørende at man iverksetter noen generelle tiltak i klasserommet slik at alle elevene skal få mulighet til en best mulig opplæring. Det er også nødvendig å nevne at et dårlig klassemiljø kan føre til stressproblemer for hele klassen. Her kan man eksempelvis nevne klasser hvor det forekommer mye mobbing. Roland (2014) hevder det kan være en sammenheng mellom mobbing og skolefaglige prestasjoner, men at det ikke kan bevises med sikkerhet. Han nevner likevel av elever som blir mobbet presterer under gjennomsnittet i teoretiske fag (Roland, 2014, s. 49).

5.3.2 Spesifikke tiltak

Spesifikke tiltak vil være rettet mot den enkelte eleven og de problemene den har. Innenfor tiltak for ulike diagnoser vil BUP ha den fordel at det ligger føringer for anbefalte tiltak for en del av diagnosene. Det vil selvfølgelig også være behov for å se an den enkelte eleven før man setter i gang disse tiltakene, men i og med at mange av diagnosene er forsket mye på kan man se noen sammenhenger mellom effekt av tiltak og en bestemt diagnose. Videre i denne delen skal jeg ta for meg noen av diagnosene som er blitt beskrevet av mine informanter og hvilke tiltak som kan være relevante å prøve ut for disse elevene.

Case Jonas: Utviklingsforstyrrelser

ADHD er en av diagnosene som mine informanter forklarer ofte henger sammen med stressproblemer. For elever med en utviklingsforstyrrelse som eksempelvis ADHD vil tiltak på individnivå være viktig for å få ned stress. Noen individuelle tiltak som mine informanter beskriver er tilrettelegging i forhold til elevens kognitive nivå, doble sett med bøker, en beskjed av gangen, enkle og tydelige beskjeder, forutsigbarhet, forberede eleven på hva som skal skje når og dagsplaner. Andre tiltak som mine informanter nevner er blant annet viktigheten med å

holde i gang elevens motivasjon, rom for eleven å ta pause når det trengs og hjelp til å sette i gang aktiviteter. Videre blir også dette med medisinske tiltak tatt opp av mine informanter.

Flere fagbøker beskriver noen av de samme tiltakene som mine informanter nevner, blant annet beskriver Nordahl (2005) at når det kommer til elever med medfødte nevrobiologiske forstyrrelser som eksempelvis ADHD, vil medisinsk behandling i økende grad kunne bli benyttet. Nordahl forklarer at ADHD regnes som en utviklingsforstyrrelse med kjennetegn som hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt. I tillegg har forskning funnet at diagnosen er arvelig. Elever med ADHD har også en høy forekomst av andre problemer som for eksempel angst, depresjon og aggresjon (Nordahl, 2005, s. 128).

Også Rønhovde (2017) beskriver det med medisinsk behandling. Hun tar også opp dette med motivasjon og motivering av elevene. Her handler det om å presentere faget på en måte som skaper engasjement hos elevene (Rønhovde, 2017, s.32). Dette med å motivere elever tenker jeg er viktig for alle elevene egentlig, men kanskje spesielt for de elevene som har utfordringer faglig.

Angående stresstiltak for elever med ADHD vil mange av tiltakene som allerede er nevnt kunne virke stressreducerende. Ved å få kontroll på selve diagnosen og hjelpe eleven med å få en bedre skolehverdag vil mange av de faktorene som stresser eleven kunne falle bort.

Statped vest beskriver noen elementer av tilpasset opplæring for elever med ADHD. De beskriver at en av lærernes viktigste oppgaver er å bidra til at elever styrker sin læringskompetanse. Dette vil kunne bidra til at elevene styrker sin egen læring. Problemer med selvregulering er et av hovedproblemene for elever med ADHD og det vil kunne påvirke elevenes læringsstrategier (Statped).

Også når det kommer til eksempelvis angst eller skolevegring kan flere av tiltakene som settes i verk for elever med ADHD også være nyttig. Her kan man nevne tiltak som bidrar til å skape en trygg og forutsigbar skolehverdag. Både elever som sliter med angst og elever som sliter med skolevegring kan føle på en usikkerhet rundt sin skolehverdag. Dette vil igjen kunne skape mer stress for disse elevene. I tillegg til de nevnte tiltakene beskriver informantene også at noen elever som har angst kan ha nytte av eksponeringsterapi og individuelle psykologtimer. De nevner også at tiltak spesifikt rettet mot skolevegring kan være det å redusere antall skoletimer i løpet av dagen eller et eget grupperom.

Case Truls: Problemer hjemmet

For elever som har problemer i hjemmet vil et av de viktigste tiltakene være at lærere og andre personer rundt barnet ser barnet og tidlig griper inn dersom de har mistanke om at noe er galt. Videre kan også PFH benyttes i saker hvor eleven har blitt utsatt for vold, seksuelle overgrep eller andre former for traumatiske opplevelser. Som nevnt i det teoretiske kapittelet vil PFH være tiltak som man iverksetter rett etter en alvorlig hendelse har forekommet en elev, og man vil ha som mål for disse tiltakene å redusere elevens umiddelbare fysiske respons til hendelsen, samt legge opp til at eleven skal oppleve mestring på kort og lang sikt (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 30-35).

Eksempelvis kan man tenke seg et tilfelle hvor Truls, som har problemer hjemme fordi han sliter skolefaglig, også har mistet sin mor i en bilulykke. Da vil man med hjelp av PFH tiltakene først ta kontakt med han og her vil det være viktig at man forklarer hvem man er og hvilke hjelp man kan tilby. Det er også viktig at man er klar over at ikke alle er klar for å ta imot kontakten, man burde derfor ikke være for påtrengende.

Videre vil man forsøke å skape en trygghet for eleven både der og da men også over en lengre tid. Dette gjør man gjennom å tilby eleven følelsesmessig omsorg og praktisk hjelp. Ved å gi eleven trygghet kan man redusere utviklingen av uro og angst, og det vil derfor være et viktig mål i seg selv. I denne fasen kan man forklare eleven hvilke stressreaksjoner som er vanlige i slike tilfeller, samt hvordan eleven konkret kan ta vare på seg selv. Det er også viktig at man skjærmer eleven fra unødvendig eksponering som eksempelvis nyheter, bilder eller lukter. Det kan i dette eksemplet være at eleven trenger skjerming fra lokalavisen hvor det kanskje er skrevet om ulykken eller nyhetssendinger.

Neste fase er stabilisering. Denne fasen trenger ikke gjelde for alle som utsettes for kriser. I dette tilfellet viser eleven en strek følelse av sorg, noe som er vanlig i en slik situasjon.

Fase fire omhandler informasjonsinnhenting av elevens behov og problemer. Denne fasen er viktig i og med at man må tilpasse tiltak ut fra hva hver enkelt person trenger. I denne casen har eleven mye støtte fra familiemedlemmer og nærmiljøet. I tillegg spiller eleven håndball og har støtte fra venner som spiller på samme håndballag. I denne fasen burde man også hente inn informasjon om hva eleven har vært utsatt for, men man burde ikke stille spørsmål som kan føre til mer engstelse.

Fase fem dreier seg om praktisk bistand. I denne fasen diskuterer man hva som kan gjøres, samt lager en handlingsplan. I denne casen kom det fram at eleven allerede hadde problemer på skolen og vil derfor ha behov for noe ekstra oppfølging på skolen. Det er også viktig at eleven får en opplevelse av at personene som forsøker å hjelpe har et ønske og erfaring til å gjøre det. Dette kan forhindre vansker senere i livet.

Den sjette fasen er elevens forbindelse til sosiale støttenettverk. Flere studier viser til at den sosiale støtten er vesentlig for elevens bedring etter en krise. Sosial støtte vil omhandle emosjonell og praktisk støtte, samt en tilhørighet. I denne casen vil det være viktig at Truls gjenoppretter kontakten med faren. Det vil også være viktig å gi faren informasjon om hva Truls har behov for.

Informasjon om mestring er den syvende fasen. I denne fasen vil hensikten være å drøfte ulike former for mestring med eleven for å styrke elevens opplevelse av kontroll. Her vil man også kunne informere eleven om stressmestring og stressreaksjoner, som vil kunne redusere elevens angst.

Den åttende fasen er planen for den videre oppfølgingen og kontakten med hjelpetjenesten. I denne fasen burde man se gjennom hvilke behov eleven har, samt lage en plan for den videre oppfølgingen. Studier viser at det å ta kontakt med hjelpetjenesten kan være vanskelig for mange.

Det vil være nødvendig å nevne at de tiltakene som er nevnt i dette delkapittelet ikke nødvendigvis vil fungere for alle elevene med de ulike problemene. Det vil også kunne være de elevene som har flere av problemene som er nevnt og av den grunn kunne ha nytte av tiltak fra flere av dem. Det koker med andre ord ned til poenget om å bli kjent med hver enkelt elev før man setter i verk tiltak.

5.3.3 Samarbeid

Samarbeid er et viktig element som mine informanter har tatt opp. Når det kommer til samarbeid som tiltak kan det både benyttes som generelle tiltak og spesifikke tiltak. Eksempelvis vil samarbeid som et generelt tiltak kunne omhandle et generelt samarbeid mellom lærere og elevene, mellom lærere og hjem og mellom skole og andre samarbeidspartnere. Som spesifikt tiltak kan samarbeid benyttes i arbeid med en enkeltelev hvor lærere og elevens familie har et samarbeid, hvor læreren og andre instanser samarbeider i form av iverksetting av tiltak

og kunnskapsdeling. Samarbeid er også et viktig tiltak for elever med ADHD. Et samarbeid mellom skole og hjem kan hindre mye av stresset som disse elevene føler på. Eksempelvis kan foreldre være med på å forberede eleven på hva som skal skje på skolen. Samtidig kan et dårlig samarbeid øke disse elevenes stress i skolehverdagen.

Et tverrfaglig samarbeid har den fordelen at ulik kompetanse blir delt med andre instanser, noe som kan føre med seg en økt forståelse av ulike problemer. Glavin & Erdal (2013) nevner elleve kriterier for et godt tverrfaglig samarbeid. Det første er forankring eller systemet og dette kriteriet omhandler strukturen av et samarbeid. De forklarer viktigheten av at samarbeidet ikke er avhengig av enkeltpersoner, men heller forankret i kommuneplaner.

Det neste punktet er å ha en felles målsetning og vil omhandle et felles mål generelt i samarbeidsprosessen, men også i enkeltsaker. Hovedmålet man burde streve etter her er barnets beste. Det å ha et realistisk syn på samarbeidsmuligheter er også en del av god praksis for tverrfaglig samarbeid. Dette vil handle om at man er selvkritisk til egen etat og forstå at andre etater kan bidra. Man må også være i stand til å gjøre endringer i sin egen praksis.

Neste punkt er en oppfatning av nytteopplevelser og det handler om at deltakerne må oppleve samarbeidet som noe nyttig og meningsfullt. Det må også være en nødvendighet for samarbeidet, altså en arbeidsmetode for å løse et problem. Etatene som deltar i samarbeidet må ha en felles forståelse av hvilke oppgaver de skal løse og hvordan de skal løse dem.

Det må også være en trygghet, respekt og tillit mellom deltakerne av samarbeidet. Deltakerne må føle seg trygg i gruppen, det må være en felles respekt mellom deltakerne for deres faglighet og ulikheter og det må være en tillit mellom deltakerne, slik at man kan være direkte og saklig i samarbeidet. Deltakerne må også ha kunnskap om hverandre, hvilken rolle og hvilket ansvar de har i samarbeidet. Her burde man også kjenne til deltakernes sterke og svake sider.

Faglig kompetanse er også avgjørende for et godt tverrfaglig samarbeid, i tillegg til et felles verdigrunnlag. Til slutt burde også deltakerne i et tverrfaglig samarbeid møtes på arenaer hvor den de forsøker å hjelpe er kjent. Eksempelvis møtes på skolen hvis de skal hjelpe en elev (Glavin & Erdal, 2013, s. 44-47).

6. Oppsummerende konklusjoner

I dette avsluttende kapittelet skal jeg oppsummere hovedfunnene jeg har kommet fram til i dette masterprosjektet. Videre vil jeg også drøfte temaer jeg tenker vil være viktige for det videre arbeidet med elever som erfarer stressproblemer. Funnene i denne oppgaven baserer seg på intervjuer fra fem BUP-ansatte og vil av den grunn ikke kunne gi noen konkrete svar på hvordan stressproblemer utarter seg i samfunnet.

Formålet med denne oppgaven har vært å skaffe kunnskap om hvordan behandlere på BUP opplever stressproblemer blant de elevene de arbeider med, samt hva som må til for å hjelpe disse elevene. Problemstillingen har vært:

Hvordan påvirker stressproblemer elevens skolehverdag- og hvilke type hjelp kan elever få i møtet med barne- og ungdomspsykiatrien?

6.1. Oppsummering av sentrale funn

Gjennom denne prosessen har jeg ved hjelp av intervjuene fra mine informanter og faglitteratur kommet fram til at stressproblemer ene og alene ikke er henvisningsgrunnlag til BUP, men at det ofte er en av tilleggsvanskene til elevene informantene mine møter på. Informantene forklarer at det er noen diagnoser og problemer som oftere enn andre har stress som en tilleggsvanske, men at stort sett alle elevene de møter på viser en viss form for stress i deres hverdag. Forskning viser også at stress i økende grad er en del av problematikken i dagens skolehverdag. Informantene beskrev at elever med utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon, skolevegring og problemer hjemme er de elevene som de oftest ser har stressproblemer. Det har i denne oppgaven derfor blitt presentert fire caser som hadde som mål å gi et bilde av gjennomsnittselevne som mine informanter møter på.

Skolehverdagen kan være krevende for mange elever. Det viser både informantenes uttalelser og faglitteraturen. Høye krav fra foreldre, skolen, samfunnet og seg selv kan bidra til at elever opplever en del stressproblemer i sin hverdag. Elever som i tillegg har noen andre utfordringer vil også i stor grad kunne føle på stresset. Det kan være problemer som ble beskrevet i casene og det kan føre til ulik atferd for elevene. Noen elever vil kunne reagere med utageringer, mens andre kan reagere med å trekke seg tilbake. Noen elever kan også utvikle skolevegring.

Elever som utsettes for negativt stress over en lengre periode vil kunne opparbeide seg negative konsekvenser. Eksempelvis kan elever som sliter med stress på kvelden få søvnproblemer, som

igjen vil kunne føre til konsentrasjonsvansker, hukommelsesproblemer, skolefaglige vansker og psykiske problemer. Disse problemene vil også kunne følge eleven i voksen alder.

Det vil derfor være viktig å arbeide med stressmestring og sette i verk tiltak for å minke forekomsten av negativt stress. Når det kommer til tiltak som settes i verk for elever med ulike problemer vil det avhenge veldig fra elev til elev. Informantene mine beskriver at man må ta høyde for eleven selv og de ulike problemene de har før man går i gang med tiltak. De forklarer videre at innenfor noen diagnoser er det faste anbefalinger for tiltak, men også disse må man se i sammenheng med den enkelte eleven. I prosjektet ble det tatt opp flere former for tiltak som kan være hjelpfulle for elever. Generelle tiltak ble beskrevet, og disse tiltakene kan benyttes for flere elever og i systemet rundt elevene. Det ble også beskrevet noen spesifikke tiltak som kan være til hjelp for elever med spesifikke problemer. BUP-ansatte kan ikke bestemme hvilke tiltak som skal iverksettes, men de kan komme med anbefalinger til skolen.

Læringskompetanse er også et viktig tiltak å jobbe med for at elever skal kunne mestre sin egen skolehverdag. Mye av elevers stress kan skyldes faglige vansker, det vil derfor være viktig å sørge for at elevenes læring blir gjennomført på en best mulig måte.

For å kunne hjelpe de elevene som trenger det, er man avhengig av et godt samarbeid mellom de ulike partene. Mine informanter nevner noen utfordringer ved et godt samarbeid, eksempelvis at elever over 16 år ikke ønsker at informasjon deles eller ulike forventninger mellom skole og BUP. De forklarer også at de som regel opplever at det å samarbeide ofte fungerer veldig bra.

6.2. Implikasjoner for arbeid med elever med stressproblemer

Avslutningsvis skal jeg presentere noen råd for det videre arbeidet med elever med stressproblemer. Når det er sagt har jeg gjennom denne oppgaven ikke samlet inn nok kunnskap til å kunne foreslå noen konkrete tiltak, men jeg skal presentere noen tanker jeg har gjort meg i løpet av dette prosjektet. Det viktigste tiltaket jeg kan tenke meg er det å se hver enkelt elev i hver enkelt sak og gjøre tiltak ut ifra hva denne eleven trenger. Jeg tror at hvis man skal klare å hjelpe de elevene som sliter med stressproblemer er BUP avhengig av hjelp fra andre instanser. BUP-behandlere har mange elever å forholde seg til og en relativt kort tidsperiode å jobbe med dem. Det vil derfor være viktig å ha et godt samarbeid med de personene som er involvert i elevenes liv, spesielt for de elevene som allerede har noen utfordringer i skolehverdagen. Jeg tenker også at samfunnet kan øke fokuset på stressmestring. Media har

mye fokus på stress blant elever, men kanskje burde det også vært fokusert litt mer på hvordan man kan håndtere dette stresset.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Litt prat for å bli kjent, informere deltakerne om intervjuet og studien jeg skal gjennomføre, samt informere om krav til samtykke og mulighet for å trekke seg fra intervjuet dersom det er ønskelig. Informere om at intervjuet blir tatt opp.

Informantens bakgrunn:

- Hvor lenge har du arbeidet i BUP?
- Møter du ofte elever som klager over stressbelastning?
 - o Hvis ja: Hva tror du kan være årsaken til dette?

Fenomenet stress og årsak:

(Case) Kan du fortelle meg om et tilfelle hvor du var i kontakt med en elev som hadde stressbelastning?

- Kan du så detaljert som mulig forklare hvordan du gikk fram i dette tilfellet?
- Hvorfor valgte du denne casen?
- Er det representativt eller skiller det seg ut?
- Har du en opplevelse av at du klarer å lese stressnivået til de elevene du møter? Hvordan?
- Ble denne eleven henvist for stress, eller var det en tilleggsvarske?
- Blir elever ofte henvist for stress eller er det som regel en tilleggsvarske?

(Generelt) Nå har du beskrevet en bestemt case. Vil du si at denne casen representerer elever og stress på en god måte?

- Hvilke andre årsaker kan du tenke deg at det er til stressbelastning hos elevene du møter?
- Hvordan tenker du at stressbelastning ser ut hos skoleelever? Symptomer
- Hva er forholdet mellom gutter og jenter som du møter med stressbelastning? Hva tror du kan være årsaken til dette?
- Tror du flere elever føler på høyere stressnivå i dagens skole framfor for 20 år siden? Hvis ja: Hva tror du er årsaken til dette?

Forebygging og behandling av stress:

Du har nevnt en case som vil ha snakket litt om. Videre ønsker jeg å se litt på hvilke tiltak som ble satt i verk i dette tilfellet.

- Forebyggende:

- Kan du forklare litt om henvisningsprosessen i en slik sak?
- Ble det gjennomført noen forebyggende tiltak for å unngå at eleven får stressbelastning?
 - Hvis ja: hvordan opplevde du at disse forebyggende tiltakene fungerte?
- Har du andre eksempler hvor de forebyggende tiltakene som ble satt i verk ikke fungerte?
- Hvordan opplever du at samarbeidet mellom BUP/skole og BUP/hjem fungerer?
- Er det andre samarbeidspartnere du mener er viktig å nevne?

- Når du først hadde blitt kjent med eleven fra casen:

- Hvilke tiltak satte du i verk?
- Fungerte disse tiltakene bra? Forklar
- Har du et eksempel hvor lignende tiltak ikke fungerte like bra?
- Har du et eksempel hvor andre tiltak ble gjennomført?

Informantens erfaringer: Hva er bra og hva kan gjøres bedre?

- Er det noe i dagens system du mener fungerer bra?
- Er det noe i dagens system du mener burde vært endret?
- Hva mener du ansatte i skolen kan gjøre for å forebygge stressbelastning hos elevene?

Avslutningsprosess (10 min)

- Er det noe mer du vil si om noen av temaene vi har vært igjennom?
- Takke for intervjuet og spørre informantene om jeg kan sende en oppfølgingsmail eller ringe hvis det er noe i intervjuet jeg er usikker på.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan påvirker stressproblemer elevenes skolehverdag- og hvilke type hjelp kan BUP gi?

Forespørsel om å delta i mitt forskningsprosjekt:

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på hvordan behandlere i BUP arbeider med barn med stressbelastning.*

Jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk og lurer derfor på om du kunne tenke deg å delta som informant. Jeg ønsker å intervjuere behandlere i BUP med bred erfaring innenfor dette temaet. Videre i dette skrivet vil du få informasjon om mine mål for oppgaven, samt hva deltakelse i dette prosjektet vil innebære for deg.

Formålet med min oppgave:

Dersom du ønsker å delta i dette prosjektet vil intervjuet fokusere på dine erfaringer med elever som har stressbelastning. Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan behandlere i BUP arbeider med elever som opplever mye stress i skolehverdagen, samt finne ut om det er store forskjeller i måten ulike behandlere arbeider.

I intervjuene vil jeg stille spørsmål hvor jeg ber deg snakke om dine erfaringer i arbeidet innenfor dette temaet, det vil selvfølgelig bli lagt vekt på at svarene du gir ikke bryter med din taushetsplikt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg gjennomfører dette prosjektet gjennom universitetet i Tromsø og det vil være min veileder, Jon-Håkon Schultz som har ansvar for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta i dette prosjektet?

Jeg har sendt ut mail til personer som arbeider i BUP i Tromsø og Narvik, jeg ønsker å intervjuer to til tre fra hver av disse arbeidsplassene. Dersom du har fått denne mailen og synes det høres interessant ut kan du ta kontakt med meg på mail eller telefon, dette er helt uforpliktende.

Hva vil deltakelse på dette intervjuet innebære for deg?

Hvis du deltar på dette prosjektet vil det gjennomføres et intervju som vil bli tatt opp. Senere i prosessen vil jeg transkribere intervjuet til et tekstformat. Dersom det er ønskelig kan intervjuet gjennomføres over telefon eller Skype. Intervjuet vil ta mellom 40 minutter til 1 time, men du kan når som helst velge å avbryte intervjuet. Spørsmålene jeg skal stille vil omhandle hvordan du arbeider med elever som har stressbelastning, samarbeidet mellom BUP og skolen og generelt dine erfaringer innenfor temaet om stress blant skoleelever. Det vil også være viktig at du som informant er klar over din taushetsplikt og at informasjon som kan bidra til at elevene du nevner blir gjenkjent ikke skal nevnes. Det vil være informasjon som navn, adresse, alder, kjønn, hvilken skole eleven går på, samt diagnoser som gjør det mulig å kjenne igjen eleven.

Frivillig deltagelse:

Å delta som informant i dette studiet er helt frivillig og du kan trekke tilbake samtykket når som helst uten å gi noen årsak for dette. Ved tilbaketrekking av samtykket vil data jeg har samlet inn fra deg bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg selv og min veileder som har tilgang til opplysningene du deler. Personopplysningene du deler vil i tillegg bli erstattet med koder slik at du ikke kan gjenkjennes og lagres atskilt fra resten av opplysningene. Videre vil opplysninger du meddeler bli låst inn når de ikke er i bruk.

Hva skjer med informasjonen du deler?

Når det kommer til informasjonen du velger å dele vil den bli konfidensielt behandlet og anonymisert. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til opptakene av intervjuet. Opptakene vil også bli slettet så snart de er blitt transkribert. Som informant i mitt masterprosjekt vil du ikke kunne bli gjenkjent når oppgaven er publisert. Etter avsluttet prosjekt (Rundt 05.2021) vil alt materiale som kan ledes tilbake til deg bli makulert og slettet.

Rettigheter du har:

Som informant vil du ikke bli identifisert i datamaterialet, men du vil ha muligheten til å få innsyn i de opplysningene jeg har registrert om deg. De opplysningene jeg har vil bli slettet

dersom du ønsker det, eller endret dersom det er feil. Hvis det er ønskelig vil du kunne sende meg en forespørsel om kopi av opplysningene jeg har om deg. Du vil også ha mulighet til å sende klage til datatilsynet eller personvernombudet dersom du føler jeg ikke behandler personopplysningene om deg på en korrekt måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvis du ønsker mer informasjon:

Hvis du lurer på noe angående dette prosjektet eller har behov for mer informasjon kan du sende meg en mail på ruben.sorum@hotmail.com eller ta kontakt på telefon 47842855.

Du kan også kontakte min veileder Jon-Håkon Schultz på mail j.h.schultz@uit.no eller på telefon 93483440.

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

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

Hvis du har spørsmål til UIT sitt personvernombud, kan du ta kontakt på: personvernombud@uit.no eller tlf. 776 46 322 og 976 915 78

Med vennlig hilsen

Jon-Håkon Schultz (Veileder) og Ruben Sørum (Student)

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*hvordan arbeider behandlere i BUP med elever som har stressbelastning*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju om arbeid med barn med stressbelastning.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (Rundt 05.2021).

Navn:

Dato:

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan arbeider behandlere fra BUP med elever som har stressbelastning?

Referansenummer

341367

Registrert

08.10.2020 av Ruben André Monsen Sørums - rso033@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jon-Håkon Schultz, j.h.schultz@uit.no, tlf: 93483440

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ruben Sørums, ruben.sorum@hotmail.com, tlf: 47842855

Prosjektperiode

20.10.2020 - 30.05.2021

Status

06.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

06.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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 alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2021.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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: Jørgen Wincentsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: KATES

NASJONALT KUNNSKAPSENTER OM VOLD OG TRAUMATISK STRESS

KARTLEGGING AV TRAUMER OG POSTTRAUMATISK STRESS HOS BARN OG UNGE (KATES): Veiledning til gjennomføring

KATES DEL I. Kartlegging av potensielt traumatiserende hendelser

Formål

KATES består av to deler: Del I for kartlegging av potensielt traumatiserende hendelser et barn eller ungdom kan ha opplevd kommer fra KATE (utviklet ved NKVTS) og del II for kartlegging av posttraumatisk stress kommer fra CATS (utviklet av [Sachser et al., 2017](#)).

Skjemaet finnes i to varianter: KATES-Barn er beregnet på barn og unge i alderen 6-18, og KATES-Foreldre er laget for at foreldrene eller andre omsorgsgivere kan svare på vegne av barnet. KATES er et hjelpemiddel for terapeuten og erstatter ikke en god klinisk samtale med barnet. En god og responsiv kartlegging kan formidle til barnet at terapeuten forstår at vonde ting skjer med barn, at terapeuten tåler å høre om det, og at det er hjelp å få. Barneskjemaet bør alltid brukes, og for å få et mest mulig helhetlig bilde så anbefaler vi at begge skjemaene blir benyttet.

Administrering

Vi anbefaler at kartleggingen finner sted så tidlig som mulig i kontakten med familien, helst allerede i de første møtene. Mange synes det er hjelpsomt å forklare at dette er en kartlegging som foretas rutinemessig, både for å signalisere at vi vet at hendelsene er relativt vanlige, og at både du som behandler og familien skal slippe å føle at de møtes med mistenksomhet. KATE er laget som et selvutfyllingsskjema, men det kan også brukes som et intervju der spørsmålene leses høyt for barnet. Det er viktig at barnet føler seg trygg og er i en setting der hen kan svare fritt, f.eks. at det skjer uten at foreldrene er til stede. En måte å trygge barnet på er å fortelle hva som vil skje videre med de opplysningene man får og at videre rapportering til foreldre eller andre instanser ikke vil skje uten at barnet er informert og involvert i prosessen.

Skåring

Hvis barnet svarer JA på et eller flere spørsmål, er det viktig at barnets svar anerkjennes og utforskes videre for å sikre at terapeuten har forstått barnet riktig. Snakk med barnet om hva som har skjedd, om dette var en situasjon der barnet ble fryktelig redd og overveldet, og om det er noe som fortsatt pågår. Dersom barnet svarer PASS bør du undersøke om barnet har forstått spørsmålet/ hendelsen som er beskrevet. Dersom barnet bekrefter dette, så kan du fortelle barnet at det er greit at hen ikke ønsker å snakke om det nå, men si at du er veldig opptatt av å vite om noen har gjort, eller gjør noe som er farlig for barnet, og at du kommer til å komme tilbake til dette spørsmålet igjen senere.

Hvis barnet har opplevd noen av disse hendelsene bør de kartlegges videre for å vurdere om de har utviklet posttraumatiske stress plager knyttet til hendelsene (se neste side).

NKVTS

KATES DEL II: Kartlegging av posttraumatisk stress

Formål

KATES del II (CATS) er utviklet for å måle symptomer på posttraumatisk stress hos barn og unge i aldersgruppen 6–18 som har vært utsatt for en eller flere traumatisk(e) hendelse(r). Den er basert på de diagnostiske kriteriene i DSM-5 (APA, 2013).

Administrering

KATES del II (CATS) er laget som et selvutfyllingsskjema, men kan også gjennomføres som et intervju. Første gang barnet svarer på KATES del II (CATS) er det viktig å sikre seg at han eller hun har forstått innholdet i spørsmålene, så gi beskjed om at de skal spørre deg hvis det er noe de synes er uklart. Gi da en forklaring på hva som menes med spørsmålet.

Dersom det er flere typer hendelser som er krysset av for på KATES-Barn, så spør barnet/ungdommen om hvilken hendelse(r) som de opplevde som den verste, og om noen av disse hendelsene fortsatt plager dem i dag. Be dem så ha hendelse(n) i tankene når de svarer på spørsmålene i KATES del II (CATS). Barnet skal svare ut i fra hvordan han/ hun har hatt det de siste 2 ukene.

Skåring

Spørsmål 1-5 tilhører symptomkategorien gjenopplevelser

Spørsmål 6-7 tilhører symptomkategorien unngåelse

Spørsmål 8-14 tilhører symptomkategorien negative endringer i tanker og følelser

Spørsmål 15-20 tilhører symptomkategorien økt aktivering

Spørsmålene 21-25 kartlegger grad av negativ innflytelse vanskene har på barnets liv (impact score), og regnes ikke med i totalskåren.

Legg sammen tallene fra barnets svar (0-3) på spørsmål 1-20 for å få totalskåre.

Klinisk grense: Dersom barnet eller ungdommen har en samlet skåre på 15 eller høyere og minst ett symptom i hver av symptomkategoriene (B, C, D og E), bør det vurderes om barnet skal tilbys en traumefokusert behandling.

Sannsynlig PTSD: Dersom barnet eller ungdommen har en samlet skåre på 21 eller høyere, vurderes det som sannsynlig at barnet oppfyller kriteriene for en PTSD-diagnose. Se vedlagte skåringskjema for tentativ diagnosesetting.

En videre kartlegging av vansker bør ta utgangspunkt i barnets totale livssituasjon og utviklingshistorie bl.a.:

- Hva har hendt, hvordan opplevde barnet hendelsen og er barnet trygg nå?
- Hva er barnets utviklingshistorie, inkludert tidligere livshendelser?

NKVTS

- Hva har barnet av støttepersoner rundt seg, inkludert foreldre og venner?
- Hvordan har foreldrene opplevd det som har skjedd, og hvordan påvirker dette samhandlingen med barnet?
- Hvordan er den daglige fungeringen til barnet?
- Hvilke andre vansker har barnet (angst, depresjon, dissosiasjon, spiseproblematikk, rus, selvskading osv.)?

Differensialdiagnostiske vurderinger

En stor andel av barn med PTSD tilfredsstiller i tillegg diagnostiske kriterier for angst og depresjon, og det kan være en utfordring å skille mellom enkelte symptomer som ser like ut i disse ulike lidelsene. Det er derfor viktig å forsøke å få tak i om plagene oppstod, eller ble verre, i etterkant av de traumatiske hendelsene.

Videre så er det viktig å undersøke nærmere hvordan symptomene oppleves. Et skille mellom påtrengende minner (PTSD) og depressiv grubling er at de posttraumatiske tankene/minnene ofte er veldig livaktige, visuelle og/eller kommer i form av andre sanseopplevelser. I forhold til angst så skiller traumerelatert unngåelse seg fra spesifikke fobier ved at førstnevnte er direkte knyttet til noe som minner om den traumatiske hendelsen.

Behandling

Dersom barnet rapporterer om signifikante posttraumatiske symptomer, er det viktig at det tilbys en behandling som kan redusere barnets plager. I følge internasjonale retningslinjer (eks. ISTSS guidelines, 2018; NICE guidelines, 2018) så anbefales det at behandlingen er traumefokusert. En av de anbefalte metodene er Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT) (se også <https://www.ungsin.no/post-tiltak/tf-cbt/>). Lenke til kartleggingskjemaene: <https://www.nkvts.no/kartleggingsverktoy/>

Referanser

American Psychiatric Association (APA) (2015). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM5 (5th ed.) Washington, DC: Author.

ISTSS prevention and treatment guidelines (2018). <https://istss.org/clinical-resources/treatingtrauma/new-istss-prevention-and-treatment-guidelines>

NKVTS (2016) Kartlegging av traumatiske erfaringer barn og foreldre (KATE-B og KATE-F). <https://www.nkvts.no/kartleggingsverktoy/>

NICE guidelines (2018) Posttraumatic stress disorder (PTSD). The management of PTSD in adults and children in primary and secondary care. <http://www.nice.org.uk/guidance/ce26>

Sachser, C., Berliner, L., Holt, T., et al. (2017). International development and psychometric properties of the Child and Adolescent Trauma Screen (CATS). *J Affect Disord*, 210, 189-195. doi:10.1016/j.jad.2016.12.040

KATES DEL II (Kartlegging av Posttraumatisk Stress, CATS)

Barnets navn: _____ Date: _____

Omsorgsgivers navn: _____

NKVTS

Terapeutens navn: _____

FORELDRERAPPORTERING

Traume type: _____ Total

PTSD-skåre: _____

Kriterie/spørsmål	Antall symptomer (Kun sjakk med skåre på 2 eller 3 regnes som symptom)	Antall symptomer som må være oppfylt for å oppfylle DSM-5-kriteriet	Er DSM-5-kriteriet oppfylt?	
Gjennopplevelse Spørsmål 1-5		1+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Unngåelse Spørsmål 6-7		1+	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Negativ endring i humør/tanker Spørsmål 8-14		2+	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Hyperaktivering Spørsmål 15-20		2+	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Funksjon 1-5 ja/nei-spørsmål		1+	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei

BARNE- OG UNGDOMSRAPPORTERING

Traumeeksponering: _____ Total

PTSD-skåre: _____

Kriterie/spørsmål	Antall symptomer (Kun svar med skåre på 2 eller 3 regnes som symptom)	Antall symptomer som må være oppfylt for å oppfylle DSM-5-kriteriet	Er DSM-5-kriteriet oppfylt?	
Gjennopplevelse Spørsmål 1-5		1+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Unngåelse Spørsmål 6-7		1+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Negativ endring i humør/tanker Spørsmål 8-14		2+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Hyperaktivering Spørsmål 15-20		2+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Funksjon 1-5 ja/nei-spørsmål		1+	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei

NKVTS

Referanseliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.).
- Anisman, H. (2014). *An introduction to stress & health*. London. SAGA Publications Ltd
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. *Nasjonale resultater*. NOVA Rapport. 8/18.
<http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>
(Hentet.06.05.2021).
- Borge, A, I, H. (2019). *Resiliens- risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2012) Thematic Analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Dahl m.fl, A. A. (2009). *Angst, depresjon og psykiatrisk epidemiologisk forskning i Nord-Trøndelag*. *Norsk Epidemiologi*, 12(3). <https://doi.org/10.5324/nje.v12i3.460>
- Dyb, G. & Stensland, S, Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner i C. Øverlien, M. Hauge & J. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ellneby, Y. (1999). *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Eriksen, I, M., Sletten, M, A., Bakken, A. & Soest, T.V. (2017). *Stress og press blant ungdom erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 6/2017.
<https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/07/NOVA-Rapport-6-17-Stress-og-press-blant-ungdom-nettutgave.pdf> (Hentet. 06.05.2021).
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., ... Marks, J.M. (2019). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study*.

American journal of preventive medicine, 56(6), 774-786.

<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.04.001>

Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Hafstad, G, S. & Augusti, E, M (Red.). (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten en nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12-16 år*. Hentet fra

https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf

Holgensen, G. & Fasten, K. (2016). *Hvordan forstå skolevegring*. Spesialpedagogikk 0116. Utdanningsforbundet.

Jensen, T, K. & Ormhaug, S, M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge i C. Øverlien, M. Hauge & J. Schulz (Red). *Barn, vold og traumer møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget AS

Johnsen, G. (2006). Intervjuet i K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder* (s. 118-131). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Nkvts.no. *Veiledning for KATES* (2021). Hentet fra.

<https://www.nkvts.no/content/uploads/2021/03/Veiledning-for-KATES-Barn-6-18-a%CC%8Ar-og-omsorgsgivere.pdf> (Hentet 04.05.2021)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

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

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

Madsen, O. J. (2018). *Generasjons prestasjon. Hva feiler det oss?* Oslo: Universitetsforlaget AS

Malt, U. (2020). *Utviklingsforstyrrelser*. Hentet fra <https://sml.snl.no/utviklingsforstyrrelse> (Hentet 29.04.2012)

Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing- en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge- teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi- hva kan skolen gjøre?* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Rønhovde, L. I. (2017). *Kan de ikke bare ta seg sammen- om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. Helsedirektoratet. (2017). *Stress og mestring*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/> /attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf

Snorheim, I., Resaland, S., Granli, K. A. & Flaten, K. (2015). Kartlegging av kunnskap om sosial angst i skolen. Hentet fra 05 Spesialpedagogikk 2015. Oslo: Utdanningsforbundet

Statped Vest. *Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/dokumenter-adhd/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf/> /attachment/inline/4e62f1ba-32f9-4b11-9e3f-c1eef1e0fa54:0cbe142efcdafc8273ac20f4e3bef07887156096/Tilpasset%20oppl%C3%A6ring%20for%20elever%20med%20ADHD%20-%20Statped%20Vest.pdf

Svartdal, F. og Malt, U. (2021). *Stress*. Hentet fra <https://snl.no/stress> (Hentet. 08.04.2021)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Thoresen, S. & Myhre, C. (2016). Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv i C. Øverlien, M. Hauge & J. Schulz (Red). *Barn, vold og traumer møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 150-166). Oslo: Universitetsforlaget AS

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Figurer

Figur 1: Hans Selyes GAS-modell. Hentet fra <https://courses.lumenlearning.com/suny-monroecc-hed110/chapter/general-adaptation-syndrome/> (Hentet. 03.05.2021)

