



Eksamen i Modul VII

Bacheloroppgave

«Studie av dagsøvelser innen stressmestring»

av

Kadett Grøtterud

Godkjent for offentlig publisering

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadetten(ene) har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadetten(ene) har godkjent publisering.

Opgaver som er graderte eller begrenset av en inngått avtale vil ikke bli publisert.

Jeg(Vi) gir herved Luftkrigsskolen rett til å gjøre denne oppgaven tilgjengelig elektronisk, gratis og uten kostnader	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Finnes det en avtale om forsinket eller kun intern publisering? (Utfyllende opplysninger må fylles ut)	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nei
Hvis ja: kan oppgaven publiseres elektronisk når embargoperioden utløper?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei

Plagiaterklæring

Jeg (Vi) erklærer herved at oppgaven er mitt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning.

Jeg (Vi) har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

Jeg (Vi) er klar over at brudd på dette vil føre til avvisning av oppgaven.

Dato: 09 – 01 – 2020

Innhold

1. Innledning.....	5
1.1. Problemstilling.....	5
1.2. Avgrensning.....	6
1.2.1. Begrepsavklaring.....	6
1.3. Problemstillingens kontekst.....	7
2. Teori	8
2.1. Hva er stress?.....	8
2.2. Menneskets egen vurdering av stressorer	9
2.3. Mestring som begrep	10
2.4. Mestringstro	11
2.5. Sosial støtte som mestringsressurs	12
2.6. Veiledning	13
3. Metode.....	15
3.1. Valg av metode	15
3.2. Tilnærming til studiet	15
3.3. Datainnsamling	16
3.4. Analyse av data.....	16
3.5. Oppgavens validitet og reliabilitet.....	17
3.5.1. Forfatterens rolle	18
3.5.2. Etske forhold	18
4. Resultat og diskusjon	19
4.1. Indikasjon på stress.....	19
4.2. I øyeblikket med en negativ stressopplevelse – veiledning som fører til mestring ...	21
4.2.1. Instruerende veiledning er fremmende.....	21
4.2.2. Planmessig forberedelse reduserer stressnivået	23

4.2.3. Sosialt støttende veiledning kan øke individets mestringstro	25
4.3. I øyeblikket med en negativ stressopplevelse – veiledning som ikke fører til mestring	27
4.3.1. Instruerende veiledning fungerer ikke når den kognitive kapasiteten er bundet opp av angst.....	27
4.3.2. Å gjennomføre er ikke nødvendigvis mestring	28
5. Oppsummering	30
6. Konklusjon	31
Bibliografi	32
7. Vedlegg	34

1. Innledning

Militære ledere må være forberedt på å ta vanskelige valg, ofte i pressede situasjoner hvor de må handle raskt. I ytterste konsekvens vil en offiser måtte stå til ansvar for liv eller død. De må derfor være i stand til å mestre arbeidsoppgaver hvor man må forholde seg til følelser som stress og frykt. Luftkrigsskolen (heretter «LKSK») legger opp til flere praktiske arenaer hvor man som kadett utsettes for situasjoner som nettopp kan utløse stress og frykt. Intensjonen er å kunne bli kjent med- og oppdage egne reaksjonsmønstre i stressende situasjoner.

Det er naturlig å se dette i sammenheng med offisersutvikling, som står sentralt ved Luftkrigsskolens første-, andre- og tredje avdeling. Et vesentlig element i offisersutviklingen er veiledning. I følge Sidsel Tveiten (2011) må en veileder ha et bevisst forhold til hva han gjør. Hun legger vekt på at «veilederen må vite *hva* han gjør og *hvorfor* han gjør det han gjør, om ikke kan veiledning bli en tilfeldig virksomhet» (Tveiten, 2011). I Luftkrigsskolens studiehåndbok beskrives det detaljert hvordan systematisk veiledning skal gis for å bygge opp den enkelte kadetts offisers- og lederutvikling. Skolen benytter både prosjekter og øvelser som en arena for å drive veiledning. En av disse arenaene er dagsøvelser innen ”Stressbevissthet” (heretter «Øvelse SB») som kadettene i første avdeling skal igjennom. Øvingsmomentene har til hensikt å gi kadettene økt bevissthet knyttet til egne og andres mønstre og grenser ved stressrelaterte situasjoner.

Denne studien søker å gi innsikt i hvordan LKSKs systematiske veiledning oppfattes i Øvelse SB, og om denne veiledningen – i positiv eller negativ favør – påvirker kadettene stressopplevelse. Formålet med studien er å få bedre kjennskap til prosessen hvor en veileder står i møte med en person som er utsatt for stress, og skal i det aktuelle øyeblikket få vedkommende til å se på en situasjon som en utfordring. Ovennevnte formål har til hensikt å skape størst mulig læringsutbytte. Studien vil spesielt være relevant for LKSK, men vil også være relevant for andre institusjoner, både i og utenfor Forsvaret, som benytter veiledning som et verktøy i utdanningsøyemed.

1.1. Problemstilling

Temaet for oppgaven er veiledning i stressende situasjoner. Ved å benytte utvalgt empiri vil jeg få mulighet til å kunne avdekke elementer i veiledningsprosessen som kan bidra til at kadettene stressopplevelse blir endret. Studiets problemstilling er følgende:

Hvordan opplever kadettene at veiledning *in action* bidrar til å endre stressopplevelsen?

1.2. Avgrensning

I denne oppgaven vil jeg avgrense temaet *veiledning* til å omfatte veiledning i stressende situasjoner. Oppgaven vil i også avgrenses til å belyse veiledningen slik kadettene opplever den og således ikke inneholde veilederens perspektiv på hvordan veiledning *in action* kan bidra til å endre stressopplevelsen. Disse begrensningene er valgt med bakgrunn av at studiet søker å belyse individets vurdering av hvordan veiledning subjektivt oppfattes i konkrete situasjoner og omgivelser, og om dette bidrar til å endre selve opplevelsen av stress.

Innen teorien og forskningen knyttet til begrepet *stress* hersker det ulike oppfatninger vedrørende begrepets betydning. Studiets perspektiv vil være å fokusere på den kognitive vurderingen av stress, særlig beskrevet av Lazarus & Folkman (1984).

1.2.1. Begrepsavklaring

Forfatteren ønsker å tydeliggjøre hva som legges i begrepene *stress* og *utfordring* for å sikre lik oppfatning og forståelse i oppgavens kontekst. Det vil også gjøres rede for hva forfatteren legger i begrepene *in action* og *veisøker*.

Fenomenet stress er et begrep som kan tolkes ulikt og derav fremstå mindre konkret og generelt (Lazarus, 1966, s. 27). Studiet vil basere seg på Lazarus & Folkman sin definisjon av stress som innbefatter at individet opplever situasjonen som belastende når det oppstår en uoverensstemmelse mellom egne mestringsforutsetninger og belastningsfaktorer, dette illustreres følgende: "Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being" (1984, s. 19).

Stress kan enten oppleves som belastende, eller som en *utfordring*. I motsetning til stress som oppleves som belastende, kan en utfordring oppleves som positiv i situasjonen man blir konfrontert med. Definisjonen på begrepet utfordring ("challenge") fremhever at man ser på situasjonen med positive forventninger i form av iver og begeistring, hvorav man i dette møte ser potensialet for vekst eller gevinst (Lazarus & Folkman, 1984, ss. 32-33).

«In action» er et begrep som på norsk kan oversettes til *i handlingsøyeblikket*. Begrepet vil i dette studiet ses i sammenheng med stressrelaterte situasjoner som håndteres i Øvelse SB og forstås som veiledning som gis når individet står i selve stressopplevelsen.

«Veisøker» og «respondent» vil i denne oppgaven brukes synonymt og henviser til kadetten som gjennomgår stressopplevelsen.

1.3. Problemstillingens kontekst

1.3.1. Øvelse SB

«Øvelse stressbevissthet I-III» (heretter «Øvelse SB») er dagsøvelser som inngår i en av LKSKs moduler med navn «Modul II, Ledelse i en Lufteroperativ kontekst». Øvelse SB har hatt til hensikt å «gi kadettene økt bevissthet knyttet til egne og andres mønstre og grenser ved stressrelaterte situasjoner» (Luftkrigsskolen, 2017, s. 25). Øvelsen skal være en arena hvor den enkelte kadett blir utsatt for stressende situasjoner som skal gi erfaringer med reaksjoner ved håndtering av de ulike stressmomentene. I tillegg skal øvingsmomentene gi erfaringer som øker forståelsen for stress- og mestringsteori. *Studiehåndboken* lister opp følgende hovedmål for øvelsen:

- *Kadettene skal kunne være bevisst egne stressorer og reaksjoner*
 - *Kadettene skal kunne være bevisst og anvende ulike mestringsstrategier*
- (Luftkrigsskolen, 2017, s. 25)

For å forstå respondentenes uttalelser vil det redegjøres for sentrale trekk ved øvelsen. Redegjørelsen er tuftet på *Studiehåndboken*, tildelte *øvingsordrer* (Luftkrigsskolen, 2018) og korrespondanse med øvingsleder.

Øvelse SB omhandlet primært følgende stressorer:

- «Tap»: Stressor som gir følelse av sorg.
- «Ansvar-skyld»: Stressor i form av en forventning om å prestere overfor de som ser på.
- «Trussel-angst/frykt»: Stressor hvor persepsjon av en situasjon avgjør i hvor stor grad det oppfattes som stressende eller ikke, eksempelvis høyderelaterte temaer.

I løpet av øvelsesdagene ble kadettene utsatt for ulike caser og situasjoner som skulle fremprovosere ovennevnte stressorer.

I øvelse «Stressbevissthet I» var kadettene gjennom fire temaer. Første tema var en case hvor en filmskytebane skulle simulere at kadetten stod i en vaktpost. På forhånd skulle kadetten sette skarp ammunisjon i håndvåpenet sitt for å være i stand til å reagere på en eventuell trussel. Andre tema var en case hvor kadetten skulle inn i et rom for å håndtere en situasjon hvor en

døende soldat fremsa et siste ønske. Tredje tema var besøk og brief på patologisk avdeling med likskue som avslutning. Tema fire gikk ut på at kadettene skulle skrive en «siste hilsen». Dette innebar at man måtte skrive et brev til en som står en nær dersom man skulle falle i strid. Samtlige temaer omhandlet stressoren «tap-sorg».

I øvelse «Stressbevissthet II» skulle kadettene gjennom tre caser. Første case innebar at man skulle bokse mot en erfaren bokser i 2x2 minutter. Andre case foregikk i Pirbadet hvor forskjellige stupeøvelser skulle gjennomføres. Både første og andre case skulle utløse stressorene «trussel- angst/frykt» og «ansvar-skyld» i form av forventninger om å prestere overfor de som ser på. Case tre omhandlet også stressoren «trussel-angst/frykt» og gikk ut på at man skulle slippe seg bakover fra en line som var spent mellom to trær.

Øvelse «Stressbevissthet III» inneholdt fire caser. Under første case skulle kadettene inn i en redningsbåt som ble sluppet fra en plattform. Andre case gikk ut på å hoppe i vannet fra en høyde på 8-12 m. I tredje case ble kadettene plassert i en simulator som skulle simulere at et helikopter styrtet i vann. Kadetten måtte selvstendig åpne en fempunktssle for deretter å komme seg ut av helikopteret som var tiltet opp ned under vann. I case fire var man i lagsforband og fikk et røykdykkeroppdrag i en varmetank. Casene skulle primært utløse «trussel-angst/frykt» og «ansvar-skyld» i form av forventninger om å prestere overfor de som ser på.

I dette studiet har det primært vært hentet empiri fra casene som omhandlet stressoren «trussel-angst/frykt». Dette fordi de andre casene synes å ha fremstilt *utfordringer* og ikke nødvendigvis fremprovosert negativt stress, hvilket er det denne oppgaven omhandler.

2. Teori

2.1. Hva er stress?

Stress stueres fra flere perspektiver og kan oppleves som både positivt og negativt. Positivt stress er noe som kan føre til skjerpet oppmerksomhet, motivasjon og ytelse (Kaufmann & Kaufmann, 2015, ss. 301-302). Dette kan eksempelvis være stress som fremkommer av egne ambisjoner, mål eller gitte tidsfrister en må forholde seg til. I denne oppgaven vektlegges stress som en negativ faktor. I så henseende defineres negativt stress som «noe vi opplever når våre anstrengelser og belastninger overstiger en viss terskel og fører til svekket mestringssevne» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, ss. 301-302).

I 1939 introduserte Hans Selye begrepet stress. Den kanadiske forskeren var særlig kjent for sine studier av organismens reaksjon på stress (Svartdal & Malt, 2019). I senere tid har Selye sin forskning blitt kritisert for å ha et upresist forhold til begrepet stress, da oppfatning stress ble sett på som både en påkjenning, belastning og en reaksjon (Einarsen, 2011). Ut fra Selye sin forskning ble det lagt vekt på å forklare stress ut fra sterke livshendelser (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Lazarus & Folkman (1984) støtter kritikken av Selye når det gjelder hans påstand om at alle individ reagerer likt på de samme ytre påkjenningene.

Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i kognitiv stressteori, da man i nyere forskning om stress har vektlagt nettopp det kognitive perspektivet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Denne teorien er valgt fordi den ikke utelukkende baserer seg på stress og reaksjon, men inkluderer individets vurdering av hvordan stress påvirkes av samspillet mellom individ og miljø. I så henseende har Lazarus & Folkman (1984) sin teori om *cognitive appraisal* blitt benyttet. Stressforskerne presenterer hvordan forholdet mellom individets tilgjengelige ressurser og de ytre påvirkningene kan si noe om stressopplevelsen. Dette vil bli beskrevet ytterligere i delkapitlene under.

2.2. Menneskets egen vurdering av stressorer

Lazarus & Folkman (1984) definerer *stress* som en «transaksjon mellom et individ og omgivelsene rundt» (s. 19). I denne tilnærmingen er individets reaksjon på stressorene fra omgivelsene preget av en transaksjon med miljøet og de krav som stilles til individet. «*The appraisal*» er den kognitive vurderingen individet gjennomgår av sin situasjon, sine omgivelser og seg selv (Lazarus & Folkman, 1984, s. 11). *The appraisal* deles i hovedsak inn i tre forskjellige underkategorier: *The primary appraisal* (primærvurdering), *the secondary appraisal* (sekundærvurdering), og *the reappraisal* (tertiærvurdering/revidering). Primær- og sekundærvurderingen går parallelt og påvirker hverandre. Primærvurderingen er en bedømmelse av hvorvidt en gitt situasjon er: (1) nøytral/irrelevant, (2) harmløs/fordelaktig, eller (3) stressende/overveldende (Lazarus & Folkman, 1984, s. 32).

Lazarus & Folkman (1984) viser til følgende tre underkategorier gitt at man evaluerer situasjonen som stressende/overveldende:

- *Tap* (“harm/loss”): Skade eller tap som allerede er påført. Dette kan være bekreftelse av sykdom, skade eller tap av en verdsett person.
- *Trussel* (“threat”): Skade eller tap som enda ikke har funnet sted, men som er forventet.

- *Utfordring* (“challenge”): Fokuserer på potensialet for gevinst og vekst i møte med utfordringen.

(Lazarus & Folkman, 1984, ss. 32-33)

For å takle situasjonen vil personen foreta en sekundærvurdering og ta høyde for hvilke ressurser han eller hun har for å håndtere situasjonen. Denne prosessen hensyntar til hvilke mestringsstrategier som er tilgjengelige, og om individet anser valgt mestringsstrategi som tilstrekkelig for å håndtere situasjonen effektivt (Lazarus & Folkman, 1984, s. 35). Individet vil også anslå om situasjonen vil gi noen konsekvenser dersom vedkommende feiler i forsøket eller overser situasjonen, eksempelvis hvor alvorlige konsekvensene kan bli og hvor sannsynlig det er at noe kan gå galt (Eid & Johnsen, 2006, s. 108). Til sammen utgjør disse vurderingene et grunnlag for om man vil oppfatte en transaksjon med omgivelsene som gunstig eller ikke. Tertiærvurderingen er en kontinuerlig prosess hvor personen reviderer og evaluerer primær- og sekundærvurderingen på bakgrunn av eventuell ny informasjon, eller etter hvert som situasjonen utvikler seg over tid (Lazarus & Folkman, 1984, s. 38). «Forholdet mellom primær- og sekundærvurderingen angir stressor-nivået» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 35). Ved høy trussel og lav mestringssevne vil stressor-nivået være høyt, mens ved lav trussel og høy mestringssevne vil resultatet gi et lavt stressor-nivå (Lazarus & Folkman, 1984).

2.3. Mestring som begrep

Lazarus & Folkman definerer mestring (“coping”) “(...) as constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person” (1984, s. 141). Definisjonen vektlegger hvordan individet tenker og handler innenfor en spesifikk kontekst, og omfatter kun situasjoner som individet betrakter som belastende. Dersom man skal få innsikt i hvilke strategier som gjør en situasjon vanskelig eller belastende, hevder Lazarus & Folkman (1984) at man må se mestringsprosessen uavhengig utfallet en situasjon kan ha. Når utfordringen ikke er mulig å overkomme, kan det være andre viktige mekanismer som følgelig kan redusere individets stressbelastning. Dette ved at mestringsstrategiene ikke har fokus på å direkte endre emosjonen, men heller endre relasjonen mellom individ og situasjon, som igjen kan endre den emosjonelle responsen (Lazarus & Folkman, 1984).

Et teoretisk skille i mestringsstrategier går ut på om personen gjør noe med selve stressoren, eller om vedkommende gjør noe med seg selv for å tilpasse seg stressoren (Lazarus & Folkman, 1984). I forskningslitteraturen er mestringsbegrepet knyttet til forskjellig meningsinnhold. Fra

et perspektiv skiller det mellom tre ulike strategier for å mestre stress: Problemløsende, emosjonsregulerende og unnvikende mestringsstrategi. Kjennetegnet ved en *problemløsende mestringsstrategi* vil være forsøk på å fjerne stressoren, eller alternativt redusere styrken ved å gripe fatt i problemet eller å søke etter alternative løsninger (Risan & Skoglund, 2013). Ved en *emosjonsregulerende mestringsstrategi* vil man rette fokus på å endre tanker og følelser rundt stressoren som oppstår i situasjonen (Eid & Johnsen, 2006). Ved en *unnvikende mestringsstrategi* vil personen benekte-, trekke seg vekk fra- eller isolere problemet uten å forholde seg til det (Eid & Johnsen, 2006).

2.4. Mestringstro

Mestringstro (“self-efficacy”) kan beskrives som personens tro på egen mestringsevne. Albert Bandura definerer mestringstro som “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (1997, s. 3). Bandura (1997) beskriver at mestringstro kan føre til økt prestasjon og utvikling. Ved høy mestringstro vil det påvirke oss ved at vi klarer å visualisere suksess scenarioer som gir oss retningslinjer for handling. Dette fører til at man ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres og at man tilnærmer seg en situasjon med en overbevisning om at man kan håndtere den. I tillegg til ovennevnte vil man ved en forhøyet grad av mestringstro føle på et lavere nivå av stress og depresjon enn man vil føle i truende og vanskelige situasjoner. Ved lav grad av mestringstro vil man føle på et nederlag og bli tvilende i situasjonen man står overfor (Bandura, 1997).

Bandura beskriver fire kilder til sterk mestringstro: Mestringsopplevelser, vikarierende erfaring, verbal overbevisning og emosjonelle forhold (Bandura, 1997). *Mestringsopplevelser* påvirker mestringstroen ved at tidligere erfaringer lagres i hukommelsen. Om man eksempelvis tidligere har opplevd mestring kan dette føre til at mestringstroen øker og man vil gjenta handlingen for å søke samme suksess (Bandura, 1997). *Vikarierende erfaring* omhandler sammenligning med andre individer som det er naturlig å identifisere seg med, enten ved at man gjennomfører samme oppgave eller samme handling (Bandura, 1997). Dette kan eksempelvis være en person en har et nært forhold til, som en venn eller venninne. Imidlertid kan mestringstroen svekkes om man selv ikke får det til, mens personen en identifiserer seg med gjennomfører (Bandura, 1997). Den tredje kilden til mestringstro er *verbal overbevisning*. Dette kan omhandle positive oppmuntringer og verbal støtte for å opprettholde motivasjon, interesse og innsats (Bandura, 1997). Den fjerde kilden til mestringstro er *emosjonelle forhold* som er knyttet til resultatet eller til handlingen. Dette kan være følelser som frykt, sterkt

forhøyet puls, klamme hender og angst, hvilket er informasjon fra emosjonelle og kognitive impulser som et individ kan ta innover seg når en bedømmer seg selv og sine ferdigheter (Bandura, 1997). Imidlertid kan mestringsstroen svekkes om man over tid ikke klarer å kontrollere situasjonen eller sine egne tanker og følelser.

2.5. Sosial støtte som mestringsressurs

«Individer som mottar emosjonell, informasjonsmessig og/eller materiell støtte har fått en økt oppmerksomhet som en mestringsressurs innen stressforskning, adferdsmedisin og sosial epidemiologi» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 164). Lazarus & Folkman (1984) belyser at sosial støtte kan fungere som en øyeblikkelig buffer for stress og at dette kan bidra til å forebygge individets stressreaksjoner. Dette ved å senke konsekvenstenkning i en stressende situasjon eller ved å bistå individet med ressurser når stress oppstår (Lazarus & Folkman, 1984, s. 246). Det eksisterer følgelig tre forskjellige typer sosial støtte: Emosjonell støtte, materiell støtte og informasjonsstøtte (Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1962).

- *Emosjonell støtte* innebærer empati, omtenksomhet, tillit og det å kunne stole og betro seg til en person.
- *Materiell støtte* innebærer direkte måter folk kan hjelpe hverandre på, eksempelvis materielle goder eller tjenester.
- *Informasjonsstøtte* handler om å gi et individ råd, veiledning eller tilbakemelding. (Lazarus & Folkman, 1984, s. 250)

I følge Jerry Suls, hentet fra Lazarus & Folkman (1984, s. 245), kan sosial støtte gi følgende positive eller negative effekter:

Table 8.1
Possible Positive and Negative Effects of Social Support

	Positive Effects	Negative Effects
Prevention	Reduce uncertainty and worry Set good example Share problems Calm model Distract	Create uncertainty and worry Set bad example Create new problems Calm model Distract Germs
Coping	Label beneficial Provide sympathy Give helpful information	Label negative Subject to irritation and resentment Give misleading information
Recovery	Maintain regimen Contrast with health (incentive) Create desire to stop being a nuisance	Discourage regimen Contrast with health (depressant) Create power/dependence need

Reprinted with permission from J. Suls. Social support, interpersonal relations, and health: Benefits and liabilities. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social Psychology of health and illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982, p. 264. Copyright 1982 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Figur 1 – Positive og negative effekter som følge av sosial støtte

I denne oppgaven vil sosial støtte ses på som et verktøy som kan dempe individets stressreaksjon. Dette fordi viktigheten av sosial støtte særlig er tydelig når noen innehar et høyt stressnivå (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 307).

2.6. Veiledning

Veiledning er et vidt begrep og blir definert og tolket på ulike måter. I litteraturen er beslektede begreper som rådgivning, veiledning, mentorering og coaching betegnelser som kan ses i sammenheng med veiledning. I følge Tveiten (2013) finnes det ingen konsensusdefinisjon i fagmiljøene, men hun legger vekt på at definisjonen og betydningen av ordet bestemmes ut fra hvilken sammenheng veiledningen foregår i. Tveiten definerer veiledning som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanetiske verdier» (2013, s. 21).

«Hensikten med veiledning er at mestringskompetansen styrkes» (Tveiten, 2013, s. 65). Tveiten refererer til Antonovskys teori om *salutogenese* som antyder at opplevelsen av sammenheng, mening, forståelse og håndterbarhet er sentrale faktorer for at mestring skal finne sted (Tveiten, 2013, s. 65). «Veiledning bidrar til at fokuspersonen blir bevisst, oppdager og styrker sin mestringskompetanse. Å bli bevisst egne ressurser og muligheter er sentralt i veiledning; likedan å forstå, se sammenhenger og finne mening» (Tveiten, 2013, s. 66).

2.6.1. *Betraktninger*

Det har vist seg vanskelig å finne teoretiske kilder som beskriver hvordan man best mulig kan veilede individer i situasjoner som involverer negative stressopplevelser. Ut fra anvendt teori gjør forfatteren seg følgende betraktninger; med bakgrunn i stressteori er jeg av den oppfatning at en kognitiv vurdering vil kreve mye kognitiv kapasitet. Herunder fremheves individets evne til å vurdere egne følelser når stress oppstår, hvilket også krever en stor andel av de kognitive ressursene som er tilgjengelig. I en situasjon hvor stress oppstår, kan individet følgelig ha en begrenset mulighet til å innta ny informasjon, og det er ofte i dette øyeblikket at veileder møter veisøker. Videre vil det vanskeliggjøre individets evne til å prosessere den verbale- og non-verbale kommunikasjon som formidles.

Med bakgrunn i ovennevnte, sammenholdt med at det ikke er funnet noe signifikant forskning på området, bør veiledningen – ifølge forfatterens betraktninger – reguleres i forhold til veisøkers stressor-nivå. For å regulere stressor-nivået kan man søke å endre oppmerksomhetsfokuset til den som veiledes, dette ved å regulere individets krisetenking eller ved å begrense kommunikasjonen som formidles. En annen metode å regulere stressor-nivået på er å forsterke individets tro på egen mestringsevne ved å fokusere på positive mestringsopplevelser.

I tilfeller hvor veisøker har bundet opp alle sine kognitive ressurser i situasjonen han står overfor, vil det ikke være restkapasitet til å kunne ta veiledningen til seg. Dette kan føre til at møtet mellom veisøker og veileder ikke vil ha ønsket effekt. Om ikke stressor-nivået er regulert, er det sannsynlig at veilederen i mindre grad har mulighet til å endre stressopplevelsen til vedkommende som veiledes.

3. Metode

Dette kapittelet vil utdype hvilke metoder som er benyttet for å besvare problemstillingen. Begrepet «metode» er forsøkt definert på følgende måte: «Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke (...) og vil innebære valg mellom det en anser som den ideelle fremgangsmåten, og det som er praktisk gjennomførbart» (Dalland, 2017, ss. 52-54). For å belyse valgt metode vil kapittelet først forklare den metodiske tilnærmingen til studiet. Denne legger så grunnlaget for hvordan innhenting av data er gjennomført, samt dens utvalg og analyse. I tillegg vil kapittelet inneholde en refleksjon rundt oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil forfatterens rolle og etiske forhold drøftes.

3.1. Valg av metode

For å besvare problemstillingen har kvalitativ metode og dybdeintervju blitt benyttet. Metodevalget begrunnes i at studiet søker å undersøke et spesifikt tema hvor informantenes egne erfaringer, refleksjoner og meninger står sentralt. «Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2017, s. 52). Det ble derfor naturlig å benytte en kvalitativ vinkling, da studiet søker å undersøke hvordan individene oppfatter et fenomen i Øvelse SB i det aktuelle øyeblikket de blir utsatt for stress.

3.2. Tilnærming til studiet

Med utgangspunkt i studiets problemstilling ble «intensive undersøkelsesopplegg» valgt som undersøkelsesdesign. *Intensive undersøkelsesopplegg* kjennetegnes ved at de går i dybden på et fenomen eller en hendelse (Jacobsen, 2005). Studiet som gjennomføres kan defineres som en *små N-studie*. Ved en små N-studie har man ikke nødvendigvis tilstrekkelig med observasjoner gjort i studien til å kunne generalisere dem. I tillegg gjør studiet det vanskelig å finne kandidater som har stått i stressende situasjoner, da forfatteren er av den oppfatning at Øvelse SB i større grad produserer *utfordringer* enn situasjoner som preget av *stress*. Det presiseres at studiet har søkt eksplisitt etter individer som har opplevd stress, og at en konsekvens av dette er at muligheten til å finne respondenter minkes. Likevel velger jeg å benytte en slik tilnærming av den grunn at fenomenet som studeres gjør det mulig for forskeren å gå i dybden på hver enkelt enhet (Jacobsen, 2005). Små N-studiet vil gi data fra ulike ståsted og med ulike perspektiver og således gi en detaljert beskrivelse og en høy intern gyldighet (Jacobsen, 2005).

3.3. Datainnsamling

For å innhente datagrunnlaget ble det gjennomført fem dybdeintervjuer, hvorav ett av intervjuene var et prøveintervju. I intervjuene ble det anvendt en tematisk oppbygd intervjuguide med fokus på hva som påvirket respondenten i de aktuelle situasjonene, og respondentens forståelse av dialogen mellom veisøker og veileder. I tillegg fokuserte intervjuguiden på respondentens mestrings- og læringsstrategi. Dybdeintervjuet er av Aksel Tjora beskrevet som en datagenereringsmetode som søker «(...) å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (2017, s. 113). På den ene side gir dybdeintervjuer anledning til å fremheve sammenhenger og gi utdypende forklaringer da de tydeliggjør informantens synspunkt uavhengig av andres tilstedeværelse (Tjora, 2017). Dette gir forskeren anledning til å avklare eventuelle misforståelser og stille utdypende spørsmål rundt tema, noe som kan gjøre det enklere for forskeren å sikre oppgavens validitet (Larsen, 2007).

På den annen side er dybdeintervjuer en tidkrevende øvelse, og man er ofte avhengig å følge en intervjuguide for at samtalen skal holdes innenfor gitt tematikk. Det ble i intervjuene lagt fokus på å unngå ledende spørsmål for å bevare intervjuenes validitet¹. Dette ble søkt oppnådd ved å følge en forhåndslaget intervjuguide (se vedlegg 2). Videre ble dybdeintervjuene gjennomført i semistrukturert form, dette for å sikre at respondentene ikke ble bundet til spørsmålsrekkefølgen i intervjuguiden. Spørsmålene la rammen for temaene som ble diskutert, og det ble deretter benyttet oppfølgingsspørsmål i den hensikt å sikre en dypere innsikt i respondentenes tanker. Dette tilrettela for en fleksibilitet til å følge opp oppdukkende temaer underveis i intervjuene. Med bakgrunn i ovennevnte ble det besluttet at bruk av dybdeintervjuer ville være den mest hensiktsmessige innsamlingsmetoden av data.

3.4. Analyse av data

Etter transkribering av intervjuene ble materialet nøye gjennomlest og *bearbeidet*. En av hovedgrunnene til at man bearbeider materialet er for å omgjøre den muntlige formen et intervju har til en mer skriftlig form, blant annet ved å fjerne ord som «liksom» og «ehm» (Dalland, 2017). På denne måten kunne innholdet kategoriseres inn i temaer, såkalt tematisering. En slik fremgangsmåte stammer fra Kvale og Birkmann, og kalles *meningsfortetning* (2015, ss. 232-233). Spørsmålene i intervjuguiden var også bygd opp tematisk, hvilket gjorde arbeidet mer

¹ «Validitet, gyldighet; i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke» (Dahlum, 2018).

rasjonelt. De ulike temaene ble deretter sammenlignet for å finne likheter eller motsigelser i datagrunnlaget.

3.5. Oppgavens validitet og reliabilitet

Oppgaven baserer seg på en kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillingen. For å sikre at studien gir flest mulig riktige svar, er det blitt gjort flere grep for å ivareta oppgavens validitet og reliabilitet². En svakhet ved å velge en slik metode er at man sjelden har mange respondenter, noe som kan føre til et lite representativt utvalg, hvilket igjen kan føre til at svarene i oppgaven får en noe begrenset gyldighet (Jacobsen, 2005, s. 130).

Utvalget bestod av fem kadetter som deltok på samtlige øvelser i løpet av tre stressbevisstetsdager. Antallet respondenter ble valgt ut fra to kriterier, tiden til rådighet og bacheloroppgavens omfang. Det bemerkes at forfatter etterspurte respondenter som erfarte stress i løpet av Øvelse SB, hvilket blir beskrevet som et *strategisk utvalg* (Dalland, 2017, s. 57). Dette ble gjort for at utvalget skulle være tilstrekkelig og relevant for fenomenet som skulle undersøkes. Det ble i tillegg foretatt et alders- og kjønnsmessig utvalg i undersøkelsen for å sikre oppgavens troverdighet. I samme øyemed ble undersøkelsen gjennomført en god stund etter at øvelsen var avsluttet, for å øke sannsynligheten for at svarene ikke ble gitt i affekt, og at respondenten turte å svare autentisk på spørsmålene som ble stilt. For å fremme ærlighet ble respondentene informert om at deres svar ble anonymisert, samt at det ble opplyst om at informasjonen de delte ville gis konfidensialitet.

Oppgavens validitet påvirkes også av enkelte faktorer. For å styrke den interne validiteten ble det foretatt et utvalg av respondenter fra organisasjonen som kunne gi svar på fenomenet som skulle undersøkes. For å unngå fortolkninger hos respondentene ble det søkt å unngå ledende spørsmål i intervjuet. Intervjuguiden ble justert i etterkant av pilotintervjuet av samme årsak, samt for å bevare intervjuenes validitet. Den eksterne validiteten svekkes ved at funnene er gjort ved ett kull («Kull 68»), hvilket ikke nødvendigvis samsvarer med et representativt utvalg av samtlige kull ved LKSK. I tillegg var Øvelse SB ferdig to år før oppgaven ble skrevet. Dette kan være en mulig feilkilde, da respondentene kan erindre øvelsen noe dårligere enn da den ble

² «Reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forskning og handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på» (Dalland, 2017, s. 55).

gjennomført. For å motvirke dette har respondentene blitt tildelt et skriv hvor det ble presist beskrevet når og hva Øvelse SB inneholdt.

Det er hensiktsmessig å stille seg hvor godt forfatter har lykket med å besvare problemstillingen, dette for å kunne si noe om studiet kan trekke gyldige slutningene om det man har satt seg som formål å undersøke (Dahlum, 2018). Studiet har som nevnt hatt utfordringer med å finne respondenter som har stått i stressende situasjoner, og det har i så måte utgjort en begrensning for oppgaven. Dersom flere respondenter hadde vært representert ville oppgaven i større grad belyst flere perspektiver og slik sett styrket oppgavens gyldighet. Likevel har det strategiske utvalget bidratt til at studiet har et begrenset, men samtidig representativt utvalg gitt oppgavens problemstilling, hvilket det kan argumenteres for at styrker studiets gyldighet.

3.5.1. Forfatterens rolle

Forfatter har deltatt på Øvelse SB i 2018 sammen med respondentene. Dette kan synes som både en svakhet og en styrke for oppgaven. En måte å se det på er at slike forkunnskaper kan føre til en subjektivitet som vil kunne påvirke studien. En annen måte å se det på er at forkunnskap om øvelsen kan være en av oppgavens styrker; dette fordi man lettere kan forstå konteksten respondentenes svar blir gitt i på bakgrunn av at man selv har blitt eksponert for de samme øvelsene, og slik sett reduserer sannsynligheten for eventuelle kontekstuelle misforståelser. Ved å være oppmerksom på ovennevnte faktor har forfatter vært seg bevisst bruken av slike forkunnskaper, og har derfor søkt å innta et nøytralt og objektivt standpunkt for ikke å svekke studiets kvalitet.

3.5.2. Etske forhold

Før intervjuene ble gjennomført fikk respondentene en «*Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*» (vedlegg 1). I skrivet ble det formulert hva formålet med forskningsprosjektet var, hva en eventuell deltagelse innebar, hvordan personvernet ble ivaretatt og hva som ville skje med opplysningene når forskningsprosjektet ble avsluttet. I tillegg ble respondentens rettigheter beskrevet, samt hvordan en skulle gå frem om en enten hadde spørsmål til studien, eller ønsket å benytte seg av sine rettigheter. Avslutningsvis inneholdt skrivet en samtykkeerklæring som ble underskrevet og levert inn før intervjuets oppstart. Dette skulle bidra til å fremme respondentenes ærlighet i svarene de oppga.

Data fra intervjuene ble oppbevart på en forsvarlig måte, og ble lastet opp på en ekstern datamaskin etter intervjuets slutt. Lydfilene som ble brukt til prosjektet ble slettet senest ved prosjektslutt, og opplysninger som ble samlet inn i tekstformat ble lagret uten mulighet for distribuering videre. Respondentens navn har ikke blitt gjengitt i studiet, og det ble sørget for at navn og kontaktopplysninger ble erstattet med en kode som ble lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. En slik anonymisering kan antas å ha bidratt til å gi respondentene en trygghet for å gi frie uttalelser og slik sett kunne styrke troverdigheten til studiet.

4. Resultat og diskusjon

I oppgavens analysefase ble det avdekket flere funn. Disse vil bli presentert i følgende tre hovedkategorier: Indikasjon på stress (4.1), veiledning som fører til mestring (4.2) og veiledning som ikke fører til mestring (4.3). Drøftingskapittelet vil belyse i hvilken grad funnene i studiet besvarer problemstillingen ved å diskutere den teoretiske rammen i lys av resultatet. Alle kategorier legger til grunn at kadetten har en negativ stressopplevelse. I punkt 4.1 søkes det å synliggjøre at kadetten er rammet av stress. I punkt 4.2 vil det presenteres hvilke veiledningsmetoder som fører til mestring. Punkt 4.3 vil synliggjøre kadettens opplevelse av veiledningen som gis og at denne nødvendigvis ikke fører til mestring. For å fremheve funnene i hovedkategoriene har respondentenes sitater blitt gjengitt, og i enkelte tilfeller har forfatter forsøkt å fremheve sammenhenger og forklaringer ved å stille flere spørsmål som tydeliggjør informantens synspunkt (Tjora, 2017). Dette vil spesielt komme til syne i andre og tredje kapittel hvor dialogen mellom respondentene og forfatteren presenteres i den hensikt å ytterligere forsterke funnene i studiet. Denne presentasjonsformen er valgt for å fremheve hvordan individet interagerer med veileder gjennom dialog.

4.1. Indikasjon på stress

Respondentene ble spurt om å beskrive situasjoner hvor stressor-nivået var høyt. Med begrepene «stress» og «stressor-nivå» legges Lazarus & Folkman (1984) sin teori om «*the appraisal*» til grunn (se punkt 2.2. om dette). I det følgende vil det søkes å belyse at respondentene bedømmer situasjonen ut fra en *primærvurdering* som stressende/overveldende.

Vanskelig å si, men jeg har jo høydeskrekk og det å skulle klatre høyt oppi det treet, mye høyere opp enn det stigen rakk. Bare det var en ganske heftig stressor. (...). Det jeg kjenner på når jeg står nedpå der er jo at det her vet jeg blir jævlig, for å si det sånn da. Så en slags forventning om at det kommer til å bli angstfullt og ekkelt, rett og slett. Vanskelig. (R5)

Det at det er høyt, bare der så ligger det jo et stressmoment for meg. Det er langt ned, det kan bli hardt å treffe vannet. Jeg tror det er en form for dødsangst, rett og slett. Redd for å slå meg ihjel når jeg detter. Det er det jeg tenker, tror jeg. At «søren heller, det her er ikke verdt å ofre livet for», selv om de andre hopper og det går bra og de kommer opp smilende. Nei, det er ikke verdt det, rett og slett. Det her tør jeg ikke. (R5)

Jeg tror det kan ha vært å slippe seg bakover fra tauene på skolen. For det husket jeg at jeg syntes var så forbanna ubehagelig å gå opp der, og bare skulle slippe seg bak. Det var frykt. Altså det var det som gjorde at jeg ble stresset og veldig, veldig usikker, så jeg husker veldig godt situasjonen (...). (R2)

Selv om sikkerheten var ivaretatt, så er det faktisk en reel trussel, du går inn i et kammer som er 200 grader og om du mister masken så brenner du av deg trynet. Så det er nok den casen jeg har følt mest reel frykt og derav mest stress. (R3)

Det er den redselen og det at det føles ekte. Det at jeg oppriktig tror at det er litt farlig, eller at det er farlig. Også er det det samme med pulsen og en sånn form for nummenhet. Det er en sånn rar følelse i kroppen og det er nok en økning av adrenalin og alle de fysiske tingene som skjer, da. (R4)

Det å se ned og vite at det er langt ned det synes jeg er ekkelt. (...). Og jeg synes det å stå på kanten å visualisere at jeg hopper utfor et stup, det synes jeg er ubehagelig. For det første har jeg ikke lyst til å hoppe utfor dette stupet for det kan jo potensielt være kjempefarlig. Og den fritt fall følelsen den er jeg veldig redd for. Den synes jeg er utrolig ubehagelig. For da har jeg ingen kontroll over kroppen og omgivelsene for så vidt, og. Så det gjør meg stresset, og jeg har ikke lyst til å føle på den følelsen av at jeg ikke har noen kontroll. (R4)

Sett i lys av teorien, avdekket det første funnet i oppgaven om respondentene bedømte situasjonen ut fra en nøytral/irrelevant, harmløs/fordelaktig eller stressende/overveldende primærvurdering. Under casen foretok respondentene en kognitiv vurdering av situasjonen og resultatdelen viser til sitater som indikerer stress. Som tidligere nevnt defineres trussel ("threat") som et tap som enda ikke har funnet sted, men som er forventet (Lazarus & Folkman, 1984, ss. 32-33). Dette støttes av R5 sin uttalelse om at det forestående kommer «til å bli angstfullt og ekkelt». R3 viser til at casen fremprovoserte reel frykt og stress, selv om sikkerheten var ivaretatt. R2 betraktet situasjonen som ubehagelig, noe som igjen førte til høy

usikkerhet. Forfatteren tolker det slik at respondentene sin primærvurdering er stressende/overveldende.

Videre sier teorien noe om hvordan forholdet mellom individets tilgjengelige ressurser og de ytre påvirkningene kan si noe om selve stressopplevelsen. Respondentene uttaler at situasjonene fremprovoserte usikkerhet, frykt og ubehag. R5 beskriver situasjonen som «stressende» og uttaler eksplisitt at casen «ikke er verdt å ofre livet for». R4 beskriver forholdet mellom den ytre påkjenningen og tilgjengelige ressurser. Den ytre påkjenningen blir beskrevet som et ubehag når vedkommende visualiserer å hoppe utfor kanten. Individets tilgjengelige ressurser vurderes som fraværende, da kadetten skildrer at fritt fall-følelsen gjenspeiler en mangel på kontroll over egen kropp og omgivelsene. Dette indikerer at individet gjør en *sekundærvurdering* og evaluerer om situasjonen vil gi noen konsekvenser hvis en feiler i forsøket. Ut fra R5 og R4 sine beskrivelser, tolker forfatteren det dithen at deres stressnivå i den aktuelle situasjonen er høyt.

4.2. I øyeblikket med en negativ stressopplevelse – veiledning som fører til mestring

Vi har ovenfor sett eksempler på ulike stressreaksjoner hos respondentene, fremprovosert av varierende caser. Etter at respondentene hadde utdypet stressreaksjonene knyttet til de ulike casene, ble intervjuet vinklet mot hva som påvirket kadetten i det øyeblikket oppstod, med vekt på dialogen mellom veileder og veisøker. Av intervjuguiden fremgikk det at det var av betydning å få frem hva veileder sa og gjorde, og hvilken effekt det hadde på veisøker. I tillegg var det interessant å vite respondentenes betraktning om hvordan veileders tilnærming påvirker kadetten i stressende situasjoner. Analysen ga flere funn som i det følgende skal presenteres.

4.2.1. Instruerende veiledning er fremmede

Mulig det kommer noen oppmuntrende ord underveis mens jeg er på vei oppover, så når jeg kommer opp til tauet og utpå der, så får jeg noen instruksjoner på hva jeg skal gjøre. Men da sier (person x/caseansvarlig): «At du skal stå der og slippe deg bakover, men du skal stå på tauet». Og jo, jeg vet oppgavene, men akkurat der oppe da tror jeg at angsten har blitt såpass sterk at den overvinnes det å greie å ta inn de instruksjonene der oppe. (R5)

Det er jo det at hvis jeg får en oppgave, (...) får dem veldig delt opp i små oppgaver. Kanskje også på den casen ute i treet, liksom: «Oppgave én klatre opp stigen, oppgave to klatre videre opp treet». Får det i små porsjoner, men det er sånne ting som virker positivt i individuelle situasjoner. (R5)

Det er litt både og. Jeg vil gjerne gjøre ting på min måte. Men jeg er også klar over at enkelte ting må gjøres i henhold til en veileder eller en instruktør sin måte. Så for eksempel i den spesifikke høydecasen så er det veldig greit å få instruksjon på hvordan du gjør det. Spesielt når frykten ikke er der til meg, så er det bare å gå opp å følge instruksjonen til veileder og så gjennomføre casen. Så det er nok sikkert til hjelp, i hvert fall hvis du opplever stress i en sånn situasjon. At du får en instruksjon på hvordan du skal gjøre det for å klare å gjennomføre casen. (R3)

Hvis jeg har kunne fått prøvd å få gjort det på egenhånd, så hadde det nok ikke vært noe annerledes. Men det hadde nok vært til hjelp om jeg hadde vært stresset, så hadde det vært hjelp i å ha fått instruksjon fra veileder. (R3)

«Da klatrer du bare opp, så går du ut på tauet også slipper du deg ned». Så det blir veldig instruerende (...). Du blir fortalt i hvert skritt hva jeg skal gjøre, og det påvirker nok. Så hadde noen sett meg inn i øynene og sagt: «Nå må du fokusere på ditten og datten», eller «dette må du gjøre fordi du kan lære», eller noe. Da hadde jeg nok ikke brydd meg så veldig, men når jeg får den instruksjonen så blir det veldig sånn: «Ja, da gjør jeg det». Da går jeg opp, så klatrer jeg opp på tauet og så slipper jeg meg ned. Så det å få en sånn instruksjon, det gjør at jeg blir tryggere på det jeg skal gjøre og reduserer usikkerheten. (R2)

R2 bekrefter overfor forfatteren at en slik form for veiledning reduserer usikkerheten ved at vedkommende kan ha fokus på selve oppgaven istedenfor detaljer.

Det stemmer veldig godt. For alle de småinstruksjonene som jeg får, det fjerner på en måte en usikkerhet. (...). Sånn at man kan ha mer fokus på oppgaven enn på smådetaljer, som for eksempel hvordan skal jeg knute den knuten på selen for at jeg skal være «safe», så ja. Det stemmer nok veldig godt. (R2)

Flere av respondentene beskriver dialogen med den ansvarlige for casen. På den ene side viser R5 til at instruksjoner i små porsjoner har en positiv effekt ved individuell håndtering av situasjon og stressor. På den annen side peker vedkommende på at instruksjonene ikke nødvendigvis når frem når stressoren blir for høy og er for vanskelig å håndtere. Dette kan tyde på at det må legges til grunn at vedkommende har kognitiv kapasitet til å ta inn instruksjonene som blir gitt ved en instruerende veiledning. I motsatt fall vil ikke en slik veiledningsmetode fungere like godt. Dette vil fremheves ytterligere senere i oppgaven.

R3 fremhever at en instruerende veiledning er enkel å forholde seg til selv om casen respondenten blir satt til å løse ikke fremprovoserer stress. Det beskrives at dette ikke gir noen effekt på hvordan casen hadde blitt løst. R2 understøtter R5 sin påstand om at tydelige instruksjoner kan fungere positivt i stressende situasjoner. R2 tilføyer at dette innebærer at kadettens trygghetsfølelse økes, og at det således også reduserer usikkerheten. Analysen tydeliggjør, etter forfatterens syn, at en instruerende veiledningsform virker prestasjonsfremmende når kadettene innehar høy stressor i konkrete situasjoner, og at dette er en veiledningsform som også reduserer usikkerhetsmomenter.

4.2.2. Planmessig forberedelse reduserer stressnivået

R4 beskriver en dialog med veileder der en annen form for veiledning blir gitt, og belyser på følgende måte hvilken effekt dette gir:

R4: Caseansvarlig kan jeg ikke huske gjorde så mye. Men veilederen som var på min gruppe, han stod jo på venstre siden der. Han jobbet med meg. Han sa jo: «Se på han, og se hvordan han gjorde det, og det går jo fint, og hvis du prøver å lene deg frem». Så han hjalp meg til hvordan jeg kunne løse dette. For vi var begge enige om at jeg skulle prøve en gang til. Og at jeg for eksempel kunne se bort på han som var på ca. samme nivå. Sånn at det føles at han står på samme nivå, istedenfor å bare se ned eller frem, for da kjenner du veldig på den høydefølelsen.

Intervjuer: Hva gjør det med deg?

R4: Det gjør at jeg blir litt roligere for da lager vi jo en plan og jeg føler meg litt tryggere. I tillegg til at jeg fikk se at en gjennomførte. Og han datt ikke veldig langt for eksempel, før han ble tatt i selen. Så det hjalp jo.

Intervjuer: Og stressnivået synker?

R4: Ja, og i hvert fall der oppe. (...).

Intervjuer: Så du noe annerledes på situasjonen eller casen etter at du hadde pratet med veileder på toppen der?

R4: Ja. Det hjalp. Det var mye bedre andre gangen enn første gangen jeg gikk opp. Da hadde vi på en måte planlagt hva vi skulle gjøre. Det gir på en måte en trygghet. Også blir det ikke akkurat som vi har planlagt, men da har jeg i hvert fall noe forholde meg til. Det gjør det lettere.

I intervjuet ovenfor kommer det tydelig frem at casen fremprovoserte en stressreaksjon. R4 uttrykker at casen fikk frem en rar følelse i kroppen som var preget av nummenhet og høy puls. Ved første forsøk ble ikke casen gjennomført da den resulterte i at kadetten måtte gå ned. Etter dette fikk vedkommende overvære en gjennomføring. Forfatteren tolker dette som et tiltak fra veileders side for å dempe individets stressreaksjon. I tillegg kan tiltaket ses i sammenheng med Banduras kilder til sterk mestringstro (se punkt 2.4. om dette). Den ovennevnte situasjonen er et eksempel på en *vikarierende erfaring*, hvor kadettens indentifiserer seg med et annet individ som gjennomfører samme case og således oppnår en forsterket mestringstro. Dette fremkommer av følgende sitat:

Han sa jo: «Se på han, og se hvordan han gjorde det, og det går jo fint, og hvis du prøver å lene deg frem». Så han hjalp meg til hvordan jeg kunne løse dette (R4).

Det kan være vanskelig å fastslå, fra uttalelsen alene, at respondenten identifiserer seg fullt og helt med kadetten som gjennomfører. Tiltaket fører likevel at vedkommende opplever situasjonen som tryggere, og det kan argumenteres for at veiledningen som gis endrer stressopplevelsen til en utfordring.

Det fremkommer videre at veiledningsseansen hadde effekt på respondenten ved at kadetten, sammen med veileder la en plan for hvordan neste gjennomføring skulle forløpe og slik klarte å visualisere et scenario som ga retningslinjer for handling. Ved å se til Lazarus & Folkman (1984) sin teori om mestring, kan det på den ene side synes som at veileder endrer relasjonen mellom individet og situasjonen vedkommende står overfor. Det fremkommer tydelig at veisøker sliter med å overkomme situasjonen, da *stressor-nivået* er for høyt til at kadetten klarer å gjennomføre oppgaven ved første forsøk. Det kan argumenteres for at veileder endrer forholdet mellom relasjon og individ ved å legge en plan for neste gjennomføring slik at veisøker da har konkrete punkter å forholde seg til. Dette kan videre føre til at individets trygghet i situasjonen øker, hvilket igjen påvirker vedkommendes emosjonelle respons. Individet foretar deretter det som kan synes å være en *tertiærvurdering*. Etter at situasjonen har utviklet seg i møte med veileder reviderer kadetten forholdet mellom individ og miljø. Vedkommende synes da å ha redusert stressor-nivået ved å ha funnet ressurser som nyttes ved håndtering av situasjonen. Prosessen fører til at individet oppfatter transaksjonen med omgivelsene som gunstig, og på bakgrunn av dette synes å mestre situasjonen.

På den annen side kan en slik planmessig forberedelse i dette tilfellet også være nært knyttet til en sosialt støttende fremferd som anses som viktig når stressnivået er høyt. At kadetten får hjelp til å sortere strategier for å løse problemet han står overfor, kan bidra til at kadetten får tilbake følelsen av kontroll, og følgelig redusere stressnivået. I ovennevnte situasjon førte dette til at respondenten fikk økt trygghet og mestringstro ved gjennomføringen, hvilket igjen ledet til at casen ble mestret.

4.2.3. Sosialt støttende veiledning kan øke individets mestringstro

Det er tydelig at R5 har et anstrengt forhold til høyder, og at dette fremprovoserer både angst og stress. I analysen vises det til en ulik fremgangsmåte der respondentens forhold til høyder mestres. Respondenten blir bedt om å beskrive veiledningen som gis.

R5: Hun (instruktøren) er jo veldig god på å gi meg oppgaver. Med stressmestringen min, med oppgavefokusering, så kan jeg jo fokusere på oppgaven. Og derigjennom ved å gjennomføre det.

Intervjuer: Konkrete?

R5: Ja, konkrete.

Intervjuer: Mange oppgaver?

R5: Nei. Få. Liksom: «Gå frem på kanten, bøy deg 90 grader frem og tipp fremover».

Intervjuer: Litt sånn kronologisk, én og én oppgave og gjør dem i den rekkefølgen?

R5: Ja. Yes. Det var som en sjekkliste.

Intervjuer: Du kan beskrive det litt sånn instruktivt egentlig.

R5: Ja. Med en veldig positiv tone og veldig støttende, egentlig.

Intervjuer: På hvilken måte merker du det? At det er en positiv og støttende tone.

R5: Jeg opplevde at hun ikke står der og krever det av meg. Hun står der og vil hjelpe meg til å gjøre det.

Intervjuer: Oppmuntringer?

R5: *Ja. Oppmuntrende, blid, tomles opp når det var gjennomført. Positiv støttende, vil jeg si.*

Intervjuer: Som du sier, så får du positive tomles opp. Du får en annerkjennelse på at du gjør ting.

R5: *Ja. Og da kommer jo mestringsfølelsen, da kommer mestringsfølelsen, og da går resten av seg selv.*

R5 belyser her et nytt aspekt. Det synes som at veiledningen respondenten får – som er konkret, oppmuntrende og kronologisk – gjør at respondenten sitter igjen med en mestringsfølelse på tross av at han utsettes for høyder. I tråd med teorien virker det som om veileder senker individets konsekvenstenkning gjennom å gi tydelige instruksjoner, veiledning og oppmuntrende respons. Fra forfatterens ståsted synes det som at en instruktiv og en sosial støttende veiledning reduserer usikkerhetsmomentene, og slik sett fører til at situasjonen blir tolket som en utfordring og ikke et tap.

Ytterligere kan det argumenteres for at veileder styrker mestringstroen til kadetten ved å være positivt støttende under gjennomføringen, og gradvis bygge opp under tidligere opplevd mestring og gjennomføring ved å blant annet å gi positiv respons når kadetten utførte et stup, hvilket fremmer opprettholdelse av motivasjon, interesse og innsats. I følge Bandura (1997) vil positive *mestringsopplevelser* og *verbal overbevisning* være kilder som både kan øke mestringstroen og føre til at kadetten vil gjenta handlingen for å søke samme suksess. Kadetten fremhever selv i intervjuet hvordan veilederen tilrettelegger for kadettens egen mestringsstrategi, og fremholder hvilken virkning dette kan gi.

Et annet aspekt synliggjøres av R3 når vedkommende blir bedt om å beskrive hva som har bidratt til at kadetten beveger seg fra å se på oppgaven som belastende til å se på oppgaven som en utfordring.

R3: *Det er at jeg får nok informasjon til at jeg føler at jeg har forutsetningene for å klare det. Så det hjelper meg. Når jeg ikke har nok informasjon, så søker jeg informasjon for å hjelpe meg til å få ned stresset. Jeg er ikke avhengig av å ha all informasjon som jeg trenger, det vil jeg aldri ha i min jobb, men jeg søker å få all den informasjon jeg kan for å ha de beste forutsetningene i den situasjonen jeg står oppi.*

Kadetten fremhever at råd og informasjon kan fungere som et stressreducerende tiltak. Hvis man ser hen til teorien til Lazarus & Folkman (1984), kan informasjonsstøtte – i tråd med det

R3 beskriver – være en buffer for stress og forebygge individets stressreaksjoner. Det kan i lys av ovennevnte eksempel argumenteres for at sosial støtte – i form av informasjon – kan bidra til å endre stressopplevelsen.

4.3. I øyeblikket med en negativ stressopplevelse – veiledning som ikke fører til mestring

Et av fokusområdene i intervjuene var å undersøke hvilken type veiledning som ikke førte til mestring når kadetten hadde en negativ stressopplevelse. I analysen vises det til de følgende eksempler.

4.3.1. Instruerende veiledning fungerer ikke når den kognitive kapasiteten er bundet opp av angst

R5: Så spurte han meg: «(R5), hva er det du trenger?» Og det klarte jeg ikke helt å sette fingeren på, annet enn at jeg følte at jeg trengte en bekreftelse på at om jeg ikke hopper, så er det ikke skoleråd og «goodbye» krigsskole, altså. Og når jeg fikk den bekreftelsen, så var det egentlig, jeg følte at det var mye enklere å si: «Nei greit, da står jeg over for det her tør jeg ikke». Men det jeg også faktisk merka, etter at jeg fikk den bekreftelsen, var at angsten ble mye mindre.

Intervjuer: Når du får avklart at det ikke er noen konsekvenser rundt det, så er det ingen som tvinger deg til eller beordrer deg til noe?

R5: Nei. Den tvangen den følte jeg nok på inntil den bekreftelsen kom.

Intervjuer: Husker du noe mer av hva veileder gjør og faktisk sier?

R5: Nei, rett og slett ikke. Ikke noe helt konkret. Ja, han var der og han er jo en mann som i utgangspunktet er veldig behagelig å være i nærheten av.

Intervjuer: Det er en person du i utgangspunktet har tillit til og er trygg på?

R5: Ja. Men jeg tror den angsten der er såpass sterkt at det mye ut av andre funksjoner som å lagre hva som blir sagt og gjort i detalj, de er borte.

Intervjuer: De er borte, ja. Du får kanskje ikke med deg alt som sies?

R5: Nei. (...). Men grunnen til det. Grunnen til at jeg ikke husker er nok at den angsten spiser opp ganske mye. Rett og slett.

R5: Det lærer jo meg mye om meg selv. Både det vi snakker om nå, den oppgavefokuserede stresshåndteringen som gjør at mye av sensorene rundt meg blir slått av, rett og slett. Og at jeg

ikke får med meg hva som skjer rundt meg. Og at jeg også har en grense på når ønske om mestring faktisk må gi tapt for angsten. Så det gir jo meg veldig innsikt i meg selv.

R5 beskriver situasjonen som stressende, og uttaler eksplisitt at casen ikke er verdt å ofre livet for. Ut fra R5 sin beskrivelse, tolker forfatter det dithen at stressnivået er høyt. Av analysen fremkommer det at veiledningen som ble gitt ikke nådde frem til kadetten grunnet stressorer. Vedkommende synes også å være bundet av om plassen på LKSK blir beholdt selv om kadetten ikke gjennomfører. Tilsynelatende vil det veileder sier eller gjør i mindre grad bli registrert da kadettens kognitive kapasitet er bundet opp av angst.

Imidlertid uttaler kadetten at angsten ble mindre etter at veileder bekreftet at skoleplassen ikke ville ryke dersom casen ikke ble gjennomført. På den ene side viser resultatet at veiledningen i den respektive casen verken førte til mestring eller gjennomføring. På den annen side uttrykker kadetten at casen har gitt læringspoeng i etterkant av casen ved at vedkommende har fått bekreftet overfor seg selv at ved høy stressor vil kadetten i mindre grad få med seg det som foregår fordi den kognitive kapasiteten er bundet opp av angst.

Ut fra analysen kan det føres argumenter for at veilederen i denne situasjonen tok for gitt at kadetten var klar over at skoleplassen ikke ville ryke dersom casen ikke ble gjennomført. Uttalelsene til kadetten kan tyde på at viktig informasjon ikke lå til grunn og at dette forårsaket unødig usikkerhet og bekymring. Ved å se til Lazarus & Folkman (1984) sin teori om mestring, synes situasjonen å eksemplifisere et viktig element i mestringsprosessen som kan redusere individets stressbelastning: Informasjonen bidrar til å endre relasjonen mellom individ og situasjon, og kan følgelig endre kadettens emosjonelle respons. Eksempelet viser viktigheten av informasjonsstøtte og hvordan det kan benyttes som et stressreducerende tiltak.

4.3.2. Å gjennomføre er ikke nødvendigvis mestring

R4 peker på virkningen av en mindre god dialog mellom veileder og veisøker, og utdyper hvilken effekt dette kan gi:

R4: Det jeg husker best er hva som skal til for at, eller hvorfor jeg ikke bare gjør det. Om det så er på trass. Men det ser jeg ikke poenget i, om jeg bare skal gjøre det på trass. Da lærer jeg ingenting, da gjør jeg det bare for å gjøre det. Og hvis det ikke er noe læring i det så kan jeg like gjerne bare la være.

Intervjuer: Hvilken effekt hadde det veilederen sa til deg i den tidsperioden du stod der oppe?

R4: *Akkurat der, så merket jeg at det hadde relativt liten effekt. For det når: «Kan du bare snu energien din til å bare hoppe». Du kan bare hoppe på trass, bare hopp, på en måte. Da ser ikke jeg poenget. Da fikk jeg liksom, jeg følte jeg ikke fikk den ordentlige hjelpen til å forstå hvorfor denne situasjonen skiller seg fra de andre. (...). Men det er en lett ting å teste oss på, det å ta høyde. Da hadde det på en måte liten effekt på meg. Fordi det var ikke noe nytt for meg, det var ikke noe ny læring på dette. Og det prøvde jeg også å forklare, men de hadde ikke noe på å klare å skille dette fra de andre casene og videreformidle det til meg.*

Intervjuer: Lærte du noe av den casen?

R4: *Nei. Jeg har faktisk fått et forverret forhold til høyder etter året. Jeg har blitt mye mer redd for høyder.*

Resultatet viser at R4 er tydelig preget av situasjonen og det er nærliggende å tro at stressnivået er høyt. Kadetten beskriver veiledningen som ble gitt som lite effektiv, da veileder ikke klarte å belyse hvordan den respektive casen skilte seg fra de andre casene som inneholdt høyde som stressmoment. På den ene side fører dette til at respondenten ikke ser noe læringspoeng og derav har en følelse av at veileders hensikt er at kadetten bare skal hoppe for å gjennomføre. På den annen side kan resultatet vise at vedkommende uttrykker sitt emosjonelle forhold knyttet til handlingen (Bandura, 1997), herunder at kadettens mestringstro er blitt svekket ved at vedkommende ikke klarer å kontrollere verken selve situasjonen eller tanker og følelser ved eksponering for trusselen kadetten står overfor.

En annen mulig forklaring kan være at R4 ved gjennomføring ikke finner mål og hensikt når vedkommende skal takle stresset som oppstår i situasjonen. Dette kan illustreres med følgende sitat:

R4: *«Men det ser jeg ikke poenget i, om jeg bare skal gjøre det på trass. Da lærer jeg ingenting, da gjør jeg det bare for å gjøre det. Og hvis det ikke er noe læring i det så kan jeg like gjerne bare la være.*

På den ene side kan respondentens gjengivelse av situasjonen ses i sammenheng med vedkommendes emosjonsrettede mestringsstrategi. Teorien til Lazarus & Folkman, beskrevet i *Stress and coping* (1991), viser til at «kognitive aktiviteter kan endre den subjektive betydningen av situasjonen» (Monat & Lazarus, s. 216). I tråd med teorien kan det synes som at respondenten ved bruk av en emosjonsrettet mestringsstrategi distanserer seg fra situasjonen

for å håndtere stressor-nivået. Dette ved at respondenten peker på at det er mangel på «læring» i situasjonen, og således distanserer seg fra situasjonen vedkommende står overfor.

På den annen side kan sitat belyses ved hjelp av Antonovskys teori om *salutogenese*. Veisøker har i møte med veileder ikke opplevd verken forståelse for – eller mening med veileders forsøk på styrking av veisøkers mestringskompetanse. Resultatet i dette tilfelle er blant annet at hyppig eksponering for stressor har ført til at kadettens forhold til høyde har blitt forverret, og at veiledningen har bidratt til en slik negativ utvikling.

5. Oppsummering

I dette studiet har jeg tatt utgangspunkt i kognitiv stressteori og undersøkt hvilke metoder for veiledning som ble gitt under Øvelse SB. Dette for å belyse hvordan kadettene opplever at veiledning *in action* bidrar til å endre opplevelsen av stress. Analysen har synliggjort veiledningsmetoder som har virket fremmende, og som har endret kadettens stressopplevelser. Samtidig har det blitt avdekket veiledningsmetoder som ikke har hatt samme fremmende effekt, og som heller har hatt en negativ innvirkning på opplevelsen av stress.

Første del av drøftingen indikerte at casene respondentene stod overfor fremprovoserte negativt stress. Videre viste drøftingen til at instruerende veiledning synes å være en fremmende veiledningsform som endrer stressopplevelsen til kadettene som innehar et høyt stressor-nivå. Veiledningen bidrar til å redusere usikkerheten som kan oppstå i stressende situasjoner ved at fokuset rettes mot konkrete arbeidsoppgaver i stedet for detaljer. Studiet bekrefter også at planmessig forberedelse er en metode som kan redusere stressoren til den som veiledes og gi økt trygghet ved gjennomføringen. Planen gjør at vedkommende har noe å forholde seg til og som gjenbringer følelsen av kontroll, hvilket fungerer som et stressreducerende tiltak. Studiets tredje funn støtter at en sosialt støttende veiledning i stressituasjoner kan bidra til at stressopplevelsen blir tolket som en utfordring og ikke et tap, dette gjennom å senke individets konsekvenstenkning ved å gi tydelig instruksjoner, bygge opp under tidligere opplevd mestring og gi positiv oppmuntrende respons som til sammen fører til økt mestringstro.

Studiet viser også til veiledningsformer hvor veiledningen som gis ikke fungerer like godt. Disse veiledningsformene kommer tydeligst frem der den kognitive kapasiteten til den som veiledes er bundet opp av angst og det som formidles ikke når frem til vedkommende. Et interessant funn i studiet viser at mestringstroen ikke nødvendigvis øker ved gjennomføring. Regelmessig eksponering kan i enkelttilfeller forverre vedkommendes assosiasjon til

stressopplevelsen, og heller bli en negativ opplevelse når man får en bekreftelse på at man ikke mestrer. Som et resultat av dette kan viktig læring utebli.

6. Konklusjon

Studiet har gitt svar på hvordan kadettene opplever at veiledning *in action* har bidratt til å endre stressopplevelsen. Basert på materialet i studiet har jeg kommet frem til at instruerende veiledning, planmessig forberedelse og en sosialt støttende veiledning kan være metoder som påvirker kadettens stressopplevelse i positiv forstand. Slik at veiledning er instruktiv og konkret og samtidig som den styrker kadettens følelse av kontroll og minker konsekvenstenking gjennom informasjon øker den også individets mestringstro. Studiet har videre vist at veiledning også kan påvirke kadettens stressopplevelse i negativ retning, dette grunnet at veileder ikke når frem til veisøker fordi veisøker ikke har tilgjengelig kognitiv kapasitet til å prosessere det som blir sagt. Veiledningen kan også ha en negativ innvirkning på stressopplevelsen når kadetten ikke opplever mening og forståelse ved gjennomføringen. En slik veiledning øker risikoen for en negativ erfaring, som igjen kan føre til at kadettens mestringstro svekkes. Veiledningen bør derfor i større grad fokusere på at kadetten skal ha en positiv opplevelse av gjennomføringsforsøket, og ikke nødvendigvis på at flest mulig skal klare å gjennomføre fullt ut, slik det kan synes at målet er per dags dato.

Bibliografi

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Akademisk 2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Dahlum, S. (2018, Februar 20). *Store Norske Leksikon*. Hentet November 8, 2019 fra <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eid, J., & Johnsen, B. H. (2006). *Operativ psykologi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Einarsen, S. (2011). *Det gode arbeidsmiljø* (2. utg.). (A. Skogstad, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Luftkrigsskolen. (2017, Juni 26). Studiehåndbok for LKSK kull 68. Trondheim .
- Luftkrigsskolen. (2018). Operasjonsordre Stressbevissthet I-III kull 68. Trondheim.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping* (3. utg.). New York: Columbia University Press.

- Risan, P., & Skoglund, T. H. (2013). *Psykologi i operativ tjeneste - stress og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schaefer, S., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1962). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, ss. 381-406.
- Svartdal, F., & Malt, U. (2019, Oktober 2019). *stress*. Hentet Desember 4, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/stress>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskingsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2011). *Veiledning - en definisjon et perspektiv og et praktisk eksempel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning - mer enn ord ...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord ...* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

7. Vedlegg

Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Vedlegg 3 – Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

Studie av dagsøvelser innen stressmestring

Dette er en forespørsel om å være med i et forskningsprosjekt. Formålet med studien er få bedre kjennskap til prosessen hvor en veileder står i møte med et menneske som er utsatt for stress, og skal i det aktuelle øyeblikket få mennesket til å se på situasjonen som en utfordring. Dette skrivet vil inneholde informasjon om prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Forskningen har ikke til hensikt å bli brukt videre i andre oppgaver, men det er ikke utelukket at forskningsgruppen kan bruke materiale fra forskningen til andre skolerelaterte formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Major Pål Fredriksen

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningen vil benytte seg av kvalitativ metode ved hjelp av individuelle dybdeintervju. Intervjuet vil ha en varighet på 30-45 minutter hvor vi samler inn spørsmålene og besvarelsene gjennom en diktafon. Intervjuet vil i ettertid bli transkribert digitalt og slettet fra diktafonen. Datainnsamlingsverktøy vil være notater og lydopptak, og det vil ikke samles inn personopplysninger om informantene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, men vi minner om at alle opplysninger om deg vil være anonym gjennom hele forskningen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta forbindelse med Simen Bratt Grøtterud.

Simen Bratt Grøtterud, tlf:

+47 92036152

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er anført i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektgruppen, veileder og prosjektansvarlig vil ha tilgang til opplysningene.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil prosjektgruppen erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydfilene som er brukt til prosjektet kommer til å bli slettet senest ved prosjektslutt. Opplysninger som er samlet inn i tekstformat vil bli lagret uten mulighet for distribuering videre. Det er kun prosjektgruppen som vil ha tilgang til datamaterialet. Alt vi innehar vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), samt
- Sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta forbindelse med:

- Major Pål Fredriksen ved Luftkrigsskolen. Telefon: 73 99 54 40 Epost: pafrediksen@fhs.mil.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Pål Fredriksen

Gruppeleder

Simen Bratt Grøtterud

Samtykkeerklæring

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

- Å delta i intervju
- At mine personopplysninger lagres etter prosjektlutt, til 28. juni 2020 for eventuelt å kunne bruke ved vurdering/vurderingsfeil

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (3.mai 2020).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart:

- «Øvelse stressbevissthet I-III» - beskrivelse av øvelsens innhold.

Innledning

1. Hva opplever du er formålet/hensikten med dagsøvelser innen stressmestring?
2. Hva er dine tanker rundt stress og hvordan en offiserer bør takle stress?
3. Hva er typiske kjennetegn på at du blir stresset?

Stressmestringsdagene i sin helhet:

4. Har du eksempler på situasjoner hvor du tok/gjennomførte utfordringen selv om stressnivået var høyt? (Beskriv situasjonen, hva tenkte og følte du? Hvorfor handlet du som du gjorde?)
 - Relasjon med veileder (Hva ble sagt og gjort, hvilken effekt hadde veileder på deg som veisøker, hva var bra/kunne vært gjort annerledes, hvordan oppførte veileder seg)
 - Var det andre faktorer som påvirket deg?
5. I den aktuelle situasjonen hvor stressnivået var høyt, kan du utdype hvilke tanker som talte for/imot for at du skulle gjennomføre casen?
 - Relasjon med veileder (Hva ble sagt og gjort, hvilken effekt hadde veileder på deg som veisøker, hva var bra/kunne vært gjort annerledes, hvordan oppførte veileder seg)
 - Var det andre faktorer som påvirket deg?
6. Har du eksempler på situasjoner hvor stresset tok overhånd, eller hvor utfordringen ikke ble gjennomført?
 - Relasjon med veileder (Hva ble sagt og gjort, hvilken effekt hadde veileder på deg som veisøker, hva var bra/kunne vært gjort annerledes, hvordan oppførte veileder seg)
 - Var det andre faktorer som påvirket deg?

7. Hva vil du beskrive som mest utfordrende gjennom stressmestringsdagene?
- Relasjon med veileder (Hva ble sagt og gjort, hvilken effekt hadde veileder på deg som veisøker, hva var bra/kunne vært gjort annerledes, hvordan oppførte veileder seg)
 - Var det andre faktorer som påvirket deg?

Mestring og læring

8. I retrospekt, hvilken hendelse ga deg mestring?
- Hvorfor/utdyp handlingsforløpet
 - Hvilken lærdom satt du igjen med?
9. I retrospekt, hvilken hendelse ga deg størst læringsutbytte?
- Hvorfor/utdyp handlingsforløpet
 - Hvilken lærdom satt du igjen med?
10. Har du gjort noen oppdagelser etter stressmestringsdagene med tanke på læring?
- Hvilke metoder har du lyktes med?

Avslutning:

11. Er det noe du føler jeg ikke har dekket, eller er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3 – Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål



FORSVARET
Forsvarets høyskole

1 av 2

Vår saksbehandler
Borghild Boye, bboye@mil.no
+4723 09 57 55, 0510 5755
FHS/STAB/UTD FOU

Vår dato 2019-08-12
Vår referanse 2019/029252-002/FORSVARET/ 919

Tidligere dato **Tidligere referanse**

Til
Simen Bratt Grøtterud
Forsvarets høyskole/Luftkrigsskolen
..

Kopi til
FHS/LKSK

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) mottok 21. juni 2019 din søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal samles data til er en bacheloroppgave, og følgende problemstilling er oppgitt: «Hvordan skal du som veileder i møte med en kadett med negativ stressopplevelse, få han/hun til å se på opplevelsen som en utfordring i den hensikt å få læringsutbytte?» Det skal gjennomføres intervju med kadetter og faglig tilsatte ved Luftkrigsskolen (LKSK). Tillatelse fra LKSK foreligger.

2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3. og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som behandler søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 23. januar 2020.

4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innsamling av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle bacheloroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt bacheloroppgaven. Sluttmelding sendes til bboye@mil.no eller datautlevering@fhs.mil.no

Postadresse Postboks 800 Postmottak 2617 Lillehammer Norge	Besøksadresse Akershus festning, bygn 14 / 0015 OSLO Norge	Sivil telefon/telefaks Militær telefon/telefaks 99/0500 3699	Epost/ Internett postmottak@mil.no www.forsvaret.no Organisasjonsnummer NO 986 105 174 MVA	Vedlegg
--	--	--	--	----------------

2 av 2

Sven G. Holtmark
professor
leder av forskningsnemnda

Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.