



Eksamen i Emne OPG3401

Bacheloroppgave

**Flyaspiranternes opplevelse av mestring av stress på
Luftforsvarets Flygerskole**

av

Kadett Kulseng og kadett Mæhlum

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.

Oppgaver 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: 27 – 05 – 2021

Forord

Denne bacheloren er skrevet av Eskild Mæhlum og Sander Floer Kulseng, kadetter ved Luftkrigsskolen kull 70 (Skare). Etter mye ny lærdom i de to årene på Luftkrigsskolen har vår interesse rundt Luftforsvarets Flygerskole og dets stressende miljø økt. Etter flere oppgaver skrevet om stress og ledelse merket vi at temaet vårt falt tilbake på erfaringene vi hadde fra tiden i Bardufoss. Gjennom dette kvalitative bachelorstudiet i «Luftmakt og Luftmilitær Ledelse» ved Luftkrigsskolen har vi fått innsikt i aspirantenes opplevelse av tilværelsen ved LFS og sett det opp mot aktuell teori. Stress og stressmestring er høyaktuelle tema for militære ledere og ledelse generelt, og vi oppdaget at økt kompetanse innenfor disse temaene er gunstig for de aller fleste. Hverdagen er hektisk, og det er stadig nye faktorer å ta tak i, om det skulle være som flyelev ved LFS eller en militær leder.

Denne oppgaven ble skrevet under vårt 4. semester, parallelt med fordypningsemnet «Veiledning som praktisk fundament for lederskap» og «Luftmakt og luftmilitær ledelse i krise og krig». Da vi begge så stress og stressmestring som noe en ønsket å se nærmere på falt det seg naturlig å skrive sammen. Siden vi ikke har hatt noe avsatt tid i undervisningen til oppgaven har arbeidet tatt sted ved siden av de to andre pågående emnene. Videre ønsker vi å utbringe stor takk til våre hyggelige medkadetter som bidro med å stille opp som respondenter på kort varsel. Som tidligere aspiranter ved LFS har vi et godt innblikk i hvordan prosessene foregår ved LFS slik at det har vært spennende og lærerikt å få tatt et dypdykk inn i dette temaet.

Vi ønsker også å gi en stor takk vår veileder Christina Stokkeland, hovedlærer i ledelse ved Forsvarets Høgskole, avdeling Luftkrigsskolen, for svært god veiledning og viktige innspill før og underveis i skriveprosessen. Videre ønsker vi å gi en takk til resten av gangen med faglærere i ledelse som har tatt gode uformelle diskusjoner og tipset oss om pensum. samtidig har de holdt ut med to «fastboende» kadetter i gangen utenfor kontorene.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1.0 Bakgrunn	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Avgrensning	6
1.3 Disposisjon	7
2.0 Teori	8
2.1 Stress, stressor og reaksjon.....	8
2.1.1 Stress	8
2.2.1 Stressor	10
2.3.1 Reaksjoner.....	10
2.2 Mestring.....	13
2.2.1 Støtte.....	13
2.2.1 Indre dialog	15
2.3 Mestring oppsummert	18
3.0 Prestasjon	19
3.1 Prestasjonskultur i en gruppe.	19
3.2 Stressmestring for prestasjon	19
4.0 Metode	20
4.1 Forfatterens rolle	20
4.2 Valg av metode	21
4.2.1 Kvalitativ forskning.....	21
4.3 Datainnsamling.....	22
4.3.1 Studiets tilnærming.....	22
4.3.2 Utvalg	23
4.3.3 Intervjuguide.....	23
4.4 Metode for analyse av data.....	24
4.5 Etske forhold	25
4.6 Vurdering av oppgavens metodiske kvalitet.....	25

5.0 Respondentenes utsagn	27
5.1 Respondentenes intervju.....	27
5.1.1 Respondent #1	27
5.1.2 Respondent #2	27
5.1.3 Respondent #3	27
5.1.4 Respondent #4	28
5.1.5 Respondent #5	28
6.0 Diskusjon.....	29
6.1 Stress	29
6.1.1 Stressor	29
6.2.1 Reaksjon	32
6.2 Mestring	34
6.2.1 Støtte.....	35
6.2.2 Indre dialog	38
6.3 Prestasjon.....	40
6.4 Metadiskusjon.....	42
7.0 Konklusjon.....	44
8.0 Referanser	45
9.0 Figurliste	47
Vedlegg.....	48
Vedlegg A: Intervjuguide.....	48

1.0 Bakgrunn

«Vi har ikke en pilotkrise i dag. Men det er et sprik mellom det som er anbefalt og det som i dag ligger an til å bli utdannet, med tanke på det fremtidige behovet.» - (Forsvarets Forum, 2019)

Slik uttalte tidligere Sjef Luftforsvaret, Tonje Skinnarland, seg i forbindelse med anskaffelse av nye kampfly opp mot antall piloter Luftforsvaret har. Ved flere anledninger har hun fremmet sin intensjon om å få utdannet flere piloter. Selv med økte søker tall, faktisk over en dobling fra 2016 til 2017, er antallet som kommer seg gjennom nåløyet ved Luftforsvarets Flygerskole (LFS) rimelig konstant hvert år. (Forsvarets Forum, 2019; Hallingstorp, 2020) Vi som forfattere har bakgrunn fra LFS, og har derfor opplevd seleksjonen på nært hold. Ved å tenke tilbake på vår opplevelse av LFS er en stressende hverdag med meget høy arbeidsbelastning sentralt. Det var også en tid hvor en hele tiden måtte godta tanken om at hvis en ikke får til noe kan drømmen ryke. Etter to gode år på Luftkrigsskolen har vi lært det vi anser som nyttige verktøy som vi, sett i retrospekt, kunne vært hjelpsomt for oss under seleksjonsflygingen for å kunne holde fullt fokus på de riktige tingene.

Derfor, sett sammenhengen mellom et ønske om flere piloter fra Forsvarets side og vår opplevelse av hverdagen på Bardufoss, er det interessant å se nærmere på hvordan aspirantene tenker om tilværelsen i ettertid. Videre vil vi se om verktøy for stressmestring, slik vi har lært på Luftkrigsskolen, kan være aktuelle å implementere eller så enkelt som å gi kjennskap til dem for aspirantene før LFS.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i dette vil oppgavens problemstilling være følgende:

«Hvordan er flyaspirantenes opplevelse av mestring av stress under flygeperioden på Luftforsvarets Flygerskole?».

1.2 Avgrensning

Vi har avgrenset oppgaven til å omhandle ett søkerkull som nå går på Luftkrigsskolen i kull Skare (70). Dette kommer av to årsaker. For det første førte begrenset tid til oppgaven og corona-pandemien til at det ville bli vanskelig å skulle reise rundt og besøke andre kull. For det andre mener vi det er en styrke for oppgaven at de som var respondenter hadde hatt fagene på Luftkrigsskolen med fokus på egenrefleksjon, læring, stress, mestring og veiledning. Dette mener vi gjorde de bedre stilt til å reflektere og svare på spørsmålene.

Opgaven avgrenset seg også til å omhandle perioden en flyr på flygerskolen. Vi kunne også inkludert større grad av omkringliggende faktorer og/eller den akademiske perioden i

starten av flygerskolen. Vi mener en avgrensning til flyperioden gjør at erfaringene blir mer relevante og dypere, i tillegg til at vi på bakgrunn av erfaring kan si at vi mener det er der flertallet opplever størst grad av stress.

Teorien har også blitt avgrenset til å omhandle det respondentene skildret som viktigst, i tillegg til noen innslag av temaer de ikke tok frem, men som vi mener de kunne hatt godt av å vite om. I tillegg har vi unnlatt å inkludere flere undertemaer til de ulike kategoriene for å holde oppgavens størrelse innenfor retningslinjene. Dette mener vi også tillater større dybde i det som inkluderes.

1.3 Disposisjon

Oppgaven er videre bygget opp slik at vi først redegjør for ulike relevante teorier knyttet til stress, mestring og prestasjon. Disse temaene anses å være relevante for å svare på problemstillingen da de er i nær tilknytning til den, i tillegg til å reflektere innholdet i intervjuene som ble gjennomført. I kapittel tre vil vi beskrive vår valgte metodikk for oppgaven, skildre oppbyggingen av datainnsamling og intervjuguide, samt vise den praktiske gjennomføringen av koding og analyse av datamaterialet. Deretter følger en presentasjon av en kortfattet versjon av de ulike intervjuene for å gi en oversikt over hva de snakket om. Dette vil gi en god oversikt over temaene vi videre drøfter i kapittel 6. Her vil vi ha fokus på stress, mestring og prestasjon. Stresskapittelet vil inneholde drøfting av ulike sentrale stressorer, samt belyse reaksjonene som fulgte. Etterfulgt av det vil diskutere ulike mestringsstrategier for stresset som støtte, samtale, samhold og indre dialog, slik at vi kan se hvilken effekt dette har på prestasjonen.

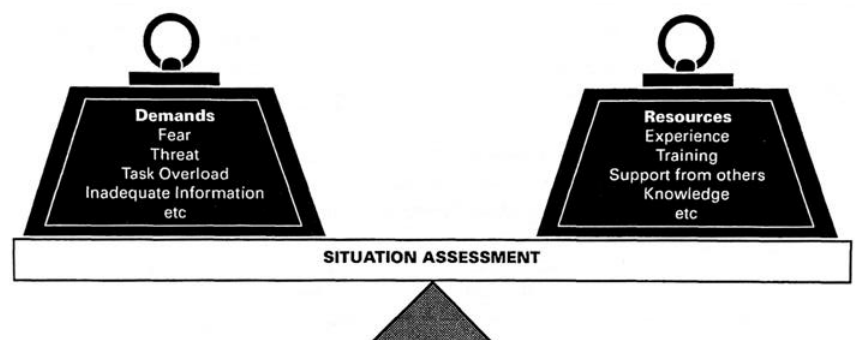
2.0 Teori

2.1 Stress, stressor og reaksjon

Stress blir dagligtalet brukt om et stort spekter av fenomener, og selv om det kan tenkes at det er en nokså grei forståelse av mangfoldet om hva stress innebærer er det viktig å få det konkretisert. En ingeniør kan kalkulere med meget høy nøyaktighet om hvor mye trykk og press det er på forskjellige typer materialer i forskjellige vekter, tetthet og former som er grunnet stress tilført materialet. Disse målingene er nøyaktige og holdbare siden de kan få konsekvente resultat på tvers av målinger. Dette er på ingen måte tilfellet hos mennesker. For hva er grunnen til at noen, uten problemer, klarer å gå på en scene foran et stort publikum, mens andre blir anspent og nevrotisk bare av tanken? Og hvorfor har det seg sånn at en pilot kan nyte opplevelsen av å fly opp ned nært bakken, men orker ikke tanken på hvordan det hadde vært å være i en ubåt? Hvordan individer oppfatter stressorer og reagerer på stresset vil kunne variere i meget stor grad fra individ til individ. Faktorer som påvirker stressors styrke er ifølge Flin et resultat av to ulike momenter. Størrelsen på kravene i miljøet, som fare, tidspress og ansvarlig, og om disse står i stil til individets personlige ressurser som kunnskap, ferdighet og støtte. I møte med akutte stressorer har det vist seg at den initiale responsen er basert på blant annet tidligere erfaring, trening og personlighet (Flin, 1996). Det er altså høyst individuelt og subjektivt i bestemmelsen av stressors styrke.

2.1.1 Stress

Lazarus og Folkman definerer derfor stress til at *«psykologisk stress er relasjonen mellom personen og omgivelsene som personen har vurdert som krevende eller som overgår hans eller hennes ressurser og som setter vedkomnes velvære i fare»* (egen oversettelse) (Lazarus &



Figur 1: Rhona Flin's modell for stress basert på opplevde krav mot opplevd tilgjengelig ressurs (Flin, *Sitting in the hot seat*, 1996, s. 101)

Folkman, *Stress, appraisal and coping*, 1984, s. 19). Denne definisjonen tar for seg forholdet mellom karakteristikken av personen på den ene siden, og omgivelsenes natur på den andre siden. Den tar også for seg at det alltid er den subjektive vurderingen hos individet som avgjør om ytre kravene blir oppfattet som en trussel eller en fordel. (Lazarus & Folkman, *Stress, appraisal and coping*, 1984, ss. 17-21) (MacIntyre & Bridges, 2008, s. 482)

I menneskers hverdag utsettes en for utallige antall belastninger, påvirkninger, indre press og krav fra omgivelsene. Dette kan være utfordringer på hjemmefronten, som omsorg for familie eller pågående krangel med partner. Det kan også være krevende arbeidsoppgaver, mangel på tid eller ressurser slik at oppgaver blir utført på en tilfreds måte. For å kunne håndtere disse kravene har mennesker med seg et sett med erfaring, kunnskap og personlige egenskaper, heretter kalt ressurser som bidrar i opplevelsen av stressors styrke. Disse nevnte ytre kravene som kommer fra omgivelsene (stressorer) og deres interaksjon med individets ressurser er det som kan defineres som stress. Tidlige teorier om stress tok for seg at stress enten omhandlet stimulus eller respons. Stimulus handler om at hendelser i omgivelsene er stressende av natur og tar ikke høyde for individuelle forskjeller. Respons, på den andre siden, handler om tilstanden stress ved at en person reagerer med stress eller er stresset. Disse definisjonene holder ikke for å definere stress fra et psykologisk perspektiv.

2.1.2.1 Positivt og negativt stress

Folkman og Lazarus' definisjon på stress er en måte å beskrive det på, men den tar dog ikke i betraktning de forskjellige typene stress. MacIntyre og Bridges tar for seg at «*stress er en tilstand eller følelse som kommer når personen oppfatter at kravene overgår de personlige og de sosiale ressursene vedkomne klarer å mobilisere*» (egen oversettelse) (MacIntyre & Bridges, 2008, s. 483). Ut ifra denne definisjonen kan en anse begrepet stress til å være et negativt ladet ord. Det er ingen tvil om at stress ofte blir betraktet som noe negativt og som truer individers prestasjoner, som skjer når stresset for høyt til å håndtere. Det denne definisjonen ikke gjør er å forklare den positive siden av stress.

Opplevelsen av eufori (sterk glede) ved å for eksempel klare noe som har vært et uopnåelig mål i lang tid, eller opplevelsen av å komme gjennom en lang seleksjonsprosess, kan være stressende. Følelsen av å ha sommerfugler i magen før en skal prestere er et signal på at individet opplever stress. Sammen med en slik følelse kan en også føle seg mer skjerpet og fokusert på det en skal utføre. Slike responser er positive responser på stress som MacIntyre og Bridges kaller eustress (MacIntyre & Bridges, 2008, s. 483). Flin nevner også at «... moderate mengder stress ser ut til å ha en positiv effekt på individets evne til å fungere. Dette gjelder for sanseprosessering, tankeprosessering, beslutningstaking og evnen til å reagere» (Flin, 1996, s. 99). Dette viser at stress ikke bare en negativ faktor, men også noe som kan være prestasjonsfremmende i riktige mengder. I ekstreme situasjoner har personer rapportert at de har hatt krefter de aldri har sett maken til, noe som kommer av kroppens reaksjon på stresset. Dette kommer av individets kognitive vurdering som vurderer stressorene som truende eller overveldende. Dermed blir konsekvensen at kroppen produserer mengder med adrenalin som

blir sluppet ut i kroppen. Da forbereder kroppen seg på å håndtere det som skal skje ved å for eksempel øke hjerterytmen for å frakte mer oksygen ut til musklene. Videre kommer svette for å kjøle ned kroppen som en regulering. Stress kan dermed også være en fremmede faktor for prestasjonen (Flin, 1996, s. 98).

2.2.1 Stressor

Stress oppstår i følge Flin når de opplevde ressursene et individ innehar blir overgått av de opplevde kravene. Disse opplevde kravene er det som omtales som stressor. En stressor er de opplevde kravene fra omgivelsene mot individet. En stressor kan derfor omtales som den objektive karakteristikken av stimuliene individet får av omgivelsene. Alt som produserer en respons av stress, er en stressor. Stressorene kan komme av en hel rekke forskjellige årsaker, og varierer i varighet, intensitet og forutsigbarhet (MacIntyre & Bridges, 2008, ss. 484-485). Rhona Flin påstår, etter å ha sett på studier om ledere fra yrker med høy risiko og mye ansvar, at hovedgrunnene til stress er rimelig konsekvente. Stressorene kan ifølge henne deles inn i tre kategorier; fysisk, psykologisk og sosialt. Fysisk er det en kan kjenne på kroppen og består av støy, utmattelse, temperatur, høyde, lys osv. Psykologisk handler om det mentale der det kan være tidspress, arbeidsmengde, kontroll, fare, isolasjon osv. Den siste kategorien, sosialt, handler om samhold i grupper og interpersonlige forhold. Reaksjonene på stressorene vil være individuelle, men reaksjonene til individet ser ut til å være ganske likt ved eksponering til samme stressor (Flin, 1996, ss. 102-105). For å sette stressor i sammenheng med stress forklarer MacIntyre og Bridges det til at stressor er de objektive stimuliene som kommer fra omgivelsene, mens stresset er den subjektive tolkningen av disse stressorene. (MacIntyre & Bridges, 2008, s. 484)

2.3.1 Reaksjoner

Som nevnt fører stressorene til en kognitiv vurdering som avgjør den enkeltes opplevelse av stressors styrke. Videre vil dette skape en reaksjon som både kan være i positiv og negativ forstand. En stressreaksjon kan ses på som «...*et uttrykk for tilpasning mellom person og situasjon*» (Eid, 2007, s. 150). Reaksjonen er avhengig av mengden stressorer vedkomne er eksponert for, og hvor godt rustet en er til å mestre stresset. Disse stressreaksjonene er delt opp i kategoriene; fysiologisk, emosjonelt, adferd og kognitiv. Stressreaksjoner kan være av både akutt og kronisk karakter, der begge typene påvirker effektivitet og yteevne. Denne teorien kommer kun til å ta for seg det akutte stresset. Det er viktig å få frem at eksponering av stressorer kan bringe frem reaksjoner som blir ansett som både positive og negative, men det er

de negative reaksjonene som oftest blir rapportert om. Kategoriene har sterk tilknytning og vil kunne påvirke hverandre. (Flin, 1996, ss. 122-123)

2.3.1.1 Fysiologisk

Fysiologiske reaksjoner er reaksjoner som fysisk skjer med kroppen. Fysiologiske virkninger inngår reaksjoner i hjerte- og karsystemet, fordøyelsessystemet og muskelsystemet. (Larsen R.-P. , 1996) Innenfor hjerte- og karsystemet kommer økt hjerterytme, hjertebank og i ekstreme tilfeller besvimelse. Med fordøyelsessystemet kan det være knip i magen, irritabel mage, kvalme og følelsen av å ha sommerfugler i magen. Muskelsystemet reagerer ved for eksempel muskeltremor, muskelspenninger og skjelving. Disse reaksjonene er godt dokumentert da disse er av en mer synlig karakter. Ved bruk av eksempelvis pusteteknikker eller andre stressreducerende teknikker, kan disse reaksjonene kontrolleres eller reduseres til en viss grad. (Flin, 1996, s. 125)

2.3.1.2 Emosjonelt

De emosjonelle reaksjonene på stress har sammenheng med følelsene våre. Vi har et bredt spekter av følelser som kan komme til uttrykk, alt etter situasjonen. Dette spekteret strekker seg alt fra begeistring og glede, til aggressivitet og synlig bekymring grunnet fravær av emosjonell kontroll. Etter studier fra større kriser og nødsituasjoner er resultatene at de involverte føler redsel, usikkerhet og angst. Det finnes også rapporter om individer som ble følelsesløs i møte med et skadested (Flin, 1996, ss. 125-126).

«En stressor er en sterkere, ytre hendelse. Den ryster de fleste mennesker som utsettes for den. En kraftig stressor vil som oftest utløse psykologiske og fysiologiske overlevelsesmekanismer med både avstengning og ressursmobilisering». (Holen, 2007, s. 190)

På grunn av responsene en stressor kan utløse mener Holen det er hensiktsmessig å dele inn i tre typer stressorer; trussel, tap og ansvar. I tillegg til stressorbegrepet omtaler Holen *traumer*. Alle disse tre knyttes til de tilhørende emosjonelle traumene; angst for trussel, sorg og depresjon i tapssituasjoner, samt skyld for forfeilet ansvar. Psykisk traume sier ikke noe om hendelsens objektive eller intersubjektive side slik stressoren forteller, men heller styrken på den emosjonelle reaksjonen. Pilotyrket er en klar ansvarsposisjon, også som flyaspirant. I situasjoner hvor alt går greit er det å mestre flygingen en selvbekreftelse. En kan kjenne på emosjoner som stolthet og engasjement, men når noe går galt kan en kjenne skam og skyld.

2.3.1.3 Adferd

Reaksjoner som omhandler adferd, er vanskelig å ha klare lister på hva er da det varierer mye alt etter individets normale adferdsmønster. En type adferd som er å betrakte som normal for en person, kan være et tegn på stressreaksjon hos en annen da adferden ikke er innenfor normalen hos vedkomne. Likevel er det mønster å se i adferden til individer når de utsettes for stress. Disse mønstrene omtales som «fight, flight, freeze». «Fight, flight, freeze»-respons handler om at man enten forsøker å angripe/bekjempe faren, flykte fra den eller bli stående helt i ro som en løsning på det som kan bli ansett som en ytre trussel (Kennair, 2021). Selv om type adferdsreaksjon vil variere fra individ til individ, er mønsteret på reaksjonen temmelig konsekvent for hver enkel. Det er derfor av stor hjelpsomhet at den enkelte er kjent med hvordan en selv reagerer i forskjellige situasjoner. Endringen av adferd kan være mye forskjellig, med noen gjengangere på hver sin ekstreme ytterkant. På den ene siden etter å ha vært eksponert for mye stress kan personen bli unngående, likegyldig, ta avstand fra alt rundt og apatisk. Disse kan være vanskelig å oppdage for de rundt da en kommer til å ta mindre plass i en gruppe. På den andre siden kan stresspåvirket adferd utartes i aggressivitet, voldelighet, irritabel og overivrig. Kjennskap til ens egne reaksjoner knyttet til adferd er viktig for å kunne oppdage og håndtere de, i følge Flin. (Flin, 1996, ss. 126-127).

2.3.1.4 Kognitiv

I et flyverperspektiv er det kognitive viktig da det hele tiden skal prosesseres informasjon og det skal hyppig fattes beslutninger. Ved en kognitiv stressreaksjon vil kapasiteten gå ned, og det vil skape konsekvenser for beregninger og vurderinger. Det viser seg derimot at stress påvirker ganske lite tankeprosesser om en møter på en stressende situasjon der løsningen er kjent og tydelig. Dette er en av grunnene til at sjekklister er avgjørende å kunne godt for å være i stand til å håndtere oppdukkende problemer. På den andre siden derimot, hvis en står ovenfor en situasjon som krever mye tankeprosessering der det kreves vurdering av flere alternativer, kan en være mer sårbar for stress (Martinussen & Hunter, 2008, ss. 188-190).

De kognitive reaksjonene kan være vanskeligere å oppdage enn de øvrige reaksjonene. Disse reaksjonene skaper problemer for individets tankeprosess slik at oppgaveløsning og planlegging kan bli betydelig vanskeligere. Et eksempel er tunnelsyn¹. Tunnelsynet skaffer fullt

¹ Tunnelsyn har ulike betydninger i forskjellige fagdisipliner. Innenfor medisin betyr det en innsnevring av øyets synsfelt slik at sanseintrykkene fra øynene kun evner å registrere synsintrykk fra en liten sone rundt fokusområdet. I overført betydning til kognitiv stressteori, som blir gjeldende definisjon for denne oppgaven, betyr tunnelsyn et innsnevret fokus. Dette betyr at vedkomne kun klarer å konsentrere seg om oppgaven som er rett foran seg og har ikke kognitivt overskudd til å se hele situasjonen. (Flin, Sitting in the hot seat, 1996, ss. 127-128, 182; Høvding, 2020)

fokus på det som er rett foran, mens den ekskluderer det meste rundt. En annen type kognitiv reaksjon er selvforvirring, som gjør at personen forneker enten hele problemet eller omfanget av det. Det fører også til frafall av ferdigheten til å gjøre prioriteringer og vedkomne går tilbake til å bruke mye enklere ferdigheter enn det han/henne egentlig kan. Andre reaksjoner er å ta beslutninger mye hurtigere enn nødvendig, misvisende tidsperspektiv, konsentrasjonsvansker, nedsatt simultankapasitet og mental forvirring. Dette viser at stress påvirker individers handlingskraft og oppgaveløsning i stor grad på det kognitive plan. (Flin, 1996, ss. 127-128)

2.2 Mestring

“Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.” (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141).

Slik foreslår Lazarus og Folkman (1984) at en kan definere mestring, eller coping på engelsk. Denne definisjonen tar utgangspunkt i at mestring (coping) er en prosess hvor en gjennomgår kontinuerlige kognitive eller atferdsmessige justeringer i forholdt til spesifikke krav og konflikter en kommer ovenfor. Videre er det i definisjonen lagt viktig skille mellom *coping* (mestring) og det de kaller *automatized adaptive behavior* (automatisk tilpasset respons). Dette gjør de ved å begrense mestringsdefinisjonen til tilstander av psykologisk stress, hvilke krever aktiv handling og utelukker automatiserte responser som ikke krever aktiv innsats. Videre skriver de at det er viktig å ikke blande mestring med utfall. Altså at mestringsbegrepet ikke begrenses til situasjoner hvor mestring av problemet får utelukkende positivt resultat, men også inkluderer tilfeller der det ender negativt. Til slutt, og som en forlengelse av forrige presisering er det viktig å skille mellom mestring og det å mestre noe fullstendig. Mestring kan nemlig også inkludere å begrense, unngå, tolerere og akseptere stresset man utsettes for, uten at man må mestre det fullstendig (Lazarus & Folkman, 1984, ss. 141-143).

Kort sagt er altså hensikten med mestring, slik Lazarus og Folkman definerer det, å justere kognitive og atferdsmessige tiltak for å møte krav som i utgangspunktet overgår ens ressurser.

Gjennom intervjuene som ble gjennomført for denne oppgaven var det særlig indre dialog og støtte som gjentok seg som valgte eller ønskede mestringsstrategier.

2.2.1 Støtte

Sosial støtte er å bli tatt vare på av andre mennesker, og at man gjennom disse er del av et sosialt nettverk. Støtten kan både måles i hvordan man oppfatter den og den støtten en faktisk får. Dette kan eksempelvis være emosjonell støtte, materiell støtte, informasjon eller vennskap (Wills, 1985). Av opplevd støtte blant aspirantene på LFS fokuserte respondentene i størst grad

på samhold og samtale, både med utenforstående og innad i kullet. Den største vekten var på ressurser innad i kullet, og vi vil derfor fokusere på den støtten i oppgaven.

Støtte for stressmestring kan muligens oppsummeres av følgende sitat fra Flins *Sitting in the hot seat*:

“... individuals appear to be able to cope with stressors better if they have the support of others with whom they can share problems or workload, or simply relax and unwind.”

(Flin, *Sitting in the Hot Seat*, 1996, s. 119).

I følge Flin er det altså tydelig at støtte, enten gjennom å dele og snakke om problemene sine, eller bare slappe av og bruke tid sammen, øker individets evne til stressmestring..

2.2.1.1 Samhold

Samhold er ikke et enkelt konsept å skulle definere, ei heller å måle. Allikevel har store mengder forskning over lenger tid vist en klar positiv sammenheng mellom samhold og prestasjon. Både i en gruppe som helhet, og på individnivå som en del av gruppen (Horn & Walker, 2008). H

“Cohesion has shown to not only have a positive impact on group morale, it can help to improve group functioning and performance by buffering the effects generated by high-stress situations.” (Horn & Walker, 2008, s. 59)

Essensen her ligger altså i at gruppen oppnår økt funksjonalitet og ytelse ved å dempe effekten av stress. På tross av å være vanskelig å definere er det naturligvis mange som har forsøkt, deriblant professor Alexander Makalacki som beskrev samhold som «*The stick togetherness of a group*» (Horn & Walker, 2008, s. 57). Selv om den er av uformell karakter ligger det ifølge Horn og Walker mye sant i beskrivelsen hans, og den er relativt konsekvent med en del av de mer formelle definisjonene. Samholdet har i ulike varianter blitt presentert som et grunnleggende bånd eller samlende kraft som holder medlemmer inne i gruppa, og gjerne holder seg samlet for å nå sine mål. På tross av mange variasjoner i definisjonene er det en underliggende enighet om at det er en samlende kraft inne i grupper. (Horn & Walker, 2008)

På individ-nivå har samhold i en gruppe flere funksjoner. I en utgave av *Military Psychology* fra 2002 beskriver James Griffith blant annet at soldatenes opplevde støtte fra andre gruppe-medlemmer i oppgaveløsning var en prestasjonsøkende faktor. Det viste sterke, positive relasjoner til individets og gruppens opplevde dyktighet for å løse oppdrag. Medsoldaters og ledes oppgave- og emosjonelle støtte viste seg å utvikle individets opplevde velvære, identifikasjon og solidaritet. Kanskje aller viktigst var dets modererende effekt på stress. Dette samsvarer med en etablert forestilling om at samhold deler konseptuelle og operasjonelle egenskaper med sosial støtte. (Griffith, 2002)

Sosial støtte fra kollegaer, venner og familie beskrives også som en modererende faktor på stress i nesten alle modeller for arbeids- eller yrkesrelatert stress, slik det beskrives i Flin *Sitting in the hot seat*. En utbredt form for slik sosial støtte er det vi i det norske Forsvaret kaller makkertjeneste, eller «buddy-buddy» system i USA. Begge i den hensikt å øke emosjonell støtte i oppdragsløsning for å moderere effektene av stresset man kan oppleve. Rett og slett et gruppe medlem eller annen person som kan dele det ubehaget som måtte finne sted (Flin, 1996).

2.2.1.2 Samtale

En annen form for støtte, som i grunn er i forlengelsen av temaet samhold, kan være *samtale*. I noen miljøer kan det være utbredt å ha slike «støttesamtaler» med en fagkyndig, gjerne i form av veiledningssamtaler eller til og med terapi². Allikevel er nok majoriteten av slik støtte i langt mindre grad så formelt, og en debriefingssamtale etter hendelser kan vel så godt være uten noe «veiledersnakk» av betydning (Lauvås & Handal, 2014).

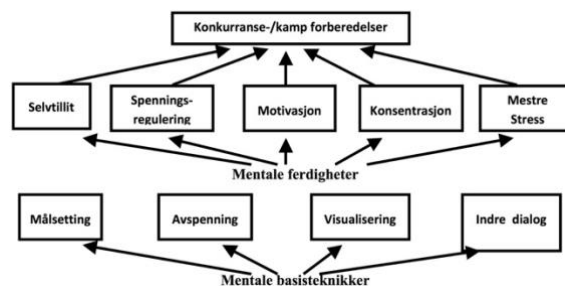
En stor del av stressmestringen kan være å kunne dele problemene en har gjennom en samtale (Flin, 1996). Og ettersom at stress er knyttet til emosjoner kan det være naturlig å tenke seg at det ville vært lurt å snakke om emosjoner i samtalen. Uttrykkelse av stressor-relaterte emosjoner viser seg nemlig å kunne styrke følelsen av velvære hos individer som er under stress. Effekten varierer noe avhengig av hhv. karakteristikene til stressorene, individene, sosial kontekst, men generelt sett er det en medierende faktor (Stanton & Low, 2012). Dette støttes også av Townsend et al. (2014) som undersøkte effekten av å dele en stressende situasjon med en som opplevde det samme.

2.2.1 Indre dialog

Flygeryrket, herunder også flygerskolen, deler noen paralleller med toppidrettsmiljøet, blant annet ved at de begge er miljø preget av høye krav til prestasjon. En toppidrettsutøver søker stadig etter nye justeringer eller metoder de kan bruke for å øke prestasjonen. Blant disse har idrettspsykologiens mentale trening i økende grad tatt plass. I forberedelse til konkurranse har Olympiatoppen brukt en modell for mental trening hvor det pekes ut fem sentrale mentale ferdigheter for å bli mer mentalt forberedt til prestasjonssituasjoner.

² Skillet mellom veiledning og terapi kjennetegnes ved at veiledning har til mål å øke kvaliteten på praksis gjennom faglig og personlig kompetanseutvikling. I terapi er fokuset på et definert eller opplevd problem hvor man gjerne gjennomgår behandling (Tveiten, 2019).

Følgende er *selvtillit*, *spenningsregulering*, *motivasjon*, *konsentrasjon* og *stressmestring*. For å mestre disse ferdighetene har de pekt ut de fire mentale basisteknikker *målsetting*, *avspenning*, *visualisering* og *indre dialog*. De mentale basisteknikkene i seg selv er kun et hjelpemiddel for å mestre de mentale ferdighetene og på den måten optimalisere egen prestasjon (Pensgaard, Riise, & Stensbøl, 2013)



Figur 2 Olympiatoppens modell for mental trening. (Hollingen, 2014)

I denne oppgaven vil begrepet indre dialog brukes om alle samtaler og tanker i seg selv som omhandler teknikker og vurderinger knyttet til det en gjør.

Som allerede belyst kan samtalen med andre ha mye å si for hvordan en håndterer stress. I forlengelsen av det vil det være naturlig å undersøke hvordan samtalen en fører med seg selv, den indre dialogen, kan bidra til stressmestring.

2.2.1.1 Mestring gjennom indre dialog og visualisering

Samtalen med oss selv går nærmest kontinuerlig. Noen ganger går samtalen høyt, enten med andre eller seg selv, men for det aller meste foregår samtalen stille og inni oss. Samtalen vi fører inni oss selv foregår noen ganger bevisst hvor vi legger merke til hva vi sier, og andre ganger ubevisst som en automatisk tankestrøm. Rutineoppgaver som å pusse tenner eller spise frokost går eksempelvis kanskje på automatikk, imens andre fremmede eller krevende oppgaver krever en mer bevisst tankestrøm. Dersom man begynner å være mer bevisst på sine egne tanker kan en merke om en er god til å se muligheter eller om en er flinkere til å se problemer (Pensgaard & Hollingen, 2006). Uansett om denne samtalen er preget av å være løsningsorientert eller problemorientert er det en indre dialog, som bevisst eller ubevisst påvirker følelsene våre (Pensgaard, Riise, & Stensbøl, 2013).

2.2.1.2 Positiv og negativ indre dialog

En annen måte å si det på er det Terry Orlick i sin bok *In Pursuit of Excellence* omtaler som *positiv* og *negativ indre dialog* (Orlick, 2008). Bevissthet rundt tonen i den indre dialogen er viktig fordi forskning tydelig viser at den har en effekt på følelser og tanker. Dersom den indre dialogen har en positiv tone, vil dermed kroppen med stor sannsynlighet reagere deretter, hvilket fører til at også følelser og tanker kan bli av mer positiv karakter. Dette har en sterk sammenheng med evnen til å motivere seg selv. Hvilket professor Orlick omtaler som *motiverende indre dialog* (Orlick, 2008). Indre dialog kan brukes som et verktøy for å lede konsentrasjonen mot det vi ønsker å ha fokus på, slik Olympiatoppen beskriver i sin modell for

mental trening (Pensgaard & Hollingen, Idrettens Mentale Treningslære, 2006). Professor Orlick er en stor forkjemper for positiv indre dialog, og sier følgende om negative følelser: «*When you react negatively or emotionally to distractions, or potential obstacles, you risk defeating yourself. Negative emotions often distract us from our best performance focus and leave us feeling mentally and physically exhausted*» (Orlick, 2008, s. 110). Med andre ord kan vi si at Orlicks påstand er at negativ indre dialog vil kunne føre til at en nedkjemper en selv og distraherer oss fra den optimale prestasjonen.

Professor Orlick representerer nok en av de i fagfeltet som har spesielt stor tro på *positiv* indre dialog. Riise, Stensbøl og Pensgaard representerer et mer nøkternt syn på indre dialog. De bestrider på ingen måte den indre dialogens effekt. De skriver at det er en uomtvistelig sammenheng mellom hva vi tenker – føler – og gjør. Forfatterne er dog litt nyansert i å skulle ha en utelukkende positiv dialog, hvilket mange omtaler som «riktig dialog». Ifølge de finnes det faktisk ikke noen enhetlig fasit på hva som er en riktig indre dialog. Det er store individuelle variasjoner i hva som fungerer for de enkelte, og hvordan en snakker til seg selv for best mulig effekt. Det handler helt enkelt om å finne sin egen riktige dialog. For enkelte kan det være en form for krigsmetafor som motiverer mest, mens for andre kan det beste være å ha fokus på ro og tilstedeværelse (Riise, Stensbøl, & Pensgaard, 2015).

Forskning vil alltid vise ulike variasjoner og sider av samme sak, også i diskusjon om bruk av indre dialog. Effekten derimot er det ganske bred enighet om. Og det er at en med en god indre dialog kan påvirke emosjoner og tanker for å påvirke fokus, selvtillit, motivasjon og stressmestring. Bevisstgjøring rundt indre dialog er utfordrende, og omtales faktisk som den mest utfordrende basisferdigheten (Riise, Stensbøl, & Pensgaard, 2015).

2.2.1.3 Instruerende indre dialog

James Hardy omtaler det han kaller for *instruerende indre dialog*. I kort baserer det seg på å fortelle seg selv helt konkret hvordan en skal gjennomføre spesifikke oppgaver eller hvilket mindset en skal sette seg i (Hardy, 2006). I boka *Operativ Psykologi* trekker de frem noen faktorer som skal føre til økt motstandskraft og beskyttelse mot stress. Blant andre *robusthet, optimisme og positiv mestringsforventning*. Kort fortalt er robusthet graden av mestring i møte med belastende hendelser. Optimisme er å ha positiv forventning til å lykkes, mens positiv mestringsforventning blir en forlengelse av det med at en vurderer sine egne ressurser til være tilstrekkelig i møte med utfordringer. Disse tre er individuelle forhold som på hver sin måte styrker en persons motstandsdyktighet i møte med stressende hendelser, og i så måte kan bidra til økt prestasjon (Eid & Johnsen, 2006). Derfor kan det tenkes at dersom en klarer å anvende

den instruerende indre dialogen til å styrke troen på sin egen robusthet og optimisme, samt styre tankestrømmen til en positiv mestringsforventning vil kunne posisjonere seg for økt prestasjon.

2.2.1.4 Visualisering

Mentaltreneren Erik Bertrand Larsen omtaler *visualisering* som et verktøy på lik linje med indre dialog (Larsen E. B., 2013). Visualisering deler på mange måter en del trekk med indre dialog i og med at begge er verktøy en kan bruke til å se for seg hvordan en oppgave skal løses. Den ene med ord, og den andre med bilder. Visualisering er også en mental basisteknikk i Olympiatoppens modell for mental trening. Teknikken er i bunn og grunn indre bilder vi spiller av i hodet hvor vi ser for oss en gitt situasjon. Det kan enten være i forkant av en hendelse for å forberede seg, eller i etterkant for å evaluere en situasjon. I forkant kan en bruke det i håp om at det skal bli som en selvoppfyllende profeti. Altså at du ser for deg en situasjon hvor situasjonen du skal gjennom går bra, og på den måten bidrar til å lykkes. Eller en kan bruke det for å evaluere og utbedre til neste gang. I begge situasjoner er det uansett et verktøy som kan brukes for å påvirke prestasjonen. Forskning har vist at visualisering kan være svært effektivt når en skal lære seg nye teknikker og har stor effekt på en persons tankestrøm (Riise, Stensbøl, & Pensgaard, 2015; Pensgaard & Hollingen, *Idrettens Mentale Treningslære*, 2006).

2.3 Mestring oppsummert

Slik Lazarus og Folkmans definisjon tidligere beskrev omhandler mestring å justere kognitive og atferdsmessige tiltak for å møte krav som i utgangspunktet overgår ens ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). For å få til dette er det en rekke ressurser en kan anvende. Samholdet i en gruppe i seg selv, samt samtale med disse gruppemedlemmene har vist en direkte sammenheng med økt prestasjon ved å blant annet moderere effektene av stress. Videre viste vi Olympiatoppens modell for mental trening som hadde til hensikt å trene de mentale faktorene for å prestere best mulig. Nettopp det kan bevisst bruk av modellens nevnte indre dialog supplementert med hensiktsmessig visualisering bidra til. Pensgaard og Hollingen (2006) påstår at disse to i kombinasjon sannsynligvis er den mest effektive teknikken vi har for å påvirke et negativt tankemønster. Allikevel har det kommet tydelig fram at verktøyene ikke kun har til hensikt å påvirke det negative, men også styrke det positive. Altså en mestringsstrategi ved å bruke tanker og følelser til å enten styrke fokus, selvtillit og mestringstro, eller drive stressregulering for økt prestasjon. (Pensgaard, Riise, & Stensbøl, 2013)

3.0 Prestasjon

Prestasjon er et hyppig brukt ord i dagligtalen der det handler om å gjøre noe bra eller å oppnå noe. Prestasjon (på engelsk performance) kan defineres til «prosessen av å utføre eller mestre en handling, oppgave, eller en funksjon» (egen oversettelse) (Phillips & Loy, 2008, s. 86). Innenfor både idrett, selskaper og andre prestasjonsmiljøer er prestasjon en meget direkte og god måte å kunne måle suksess eller måloppnåelse på. Prestasjon handler videre om å yte, og er et resultat av mange faktorer. Mye sitter mentalt, mens noe går på hva en faktisk gjør. Prestasjon tar for seg et bredt spekter av utførelse, men sier ikke noe om hvor bra prestasjonen er.

Forfatterne beskriver at for å oppnå høy prestasjon er det mentalt sett viktig å først og fremst ha troen på at det en gjør er riktig, som igjen er kjernen til motivasjon. En annen, dog mulig undervurdert faktor, er å være seg selv, autentisk. De som når til topps er de som følger sin egen vei og overbevisning, ikke å etterlikne andre som har gått samme vei før dem. En kan alltid ta tips fra andre, men blir det ikke en naturlig del av seg selv blir prestasjon vanskelig. Videre er et sterkt oppgavefokus og oppmerksomhet viktige kriterier for prestasjon og suksess. Disse mentale faktorene er utrolig viktig, og i kombinasjon med forberedelser og hardt arbeid er det en god oppskrift til høy prestasjon (Pensgaard, Riise, & Stensbøl, 2013, ss. 26-30).

3.1 Prestasjonskultur i en gruppe.

Prestasjon kommer ikke ene og alene av individet selv. Hver enkelt avgjør selv hvor bra det skal gå, men kulturen har mye å si for ambisjoner og prestasjoner. Høye ambisjoner, lidenskap og vilje er det en prestasjonskultur kjennetegnes av. Det er ikke tvil om at individet må ha visse forutsetninger på plass, om det er interesse, eller det fysiske eller kognitive. Likevel gir en prestasjonskultur forutsetninger for at individer prestere utover vanlig standard og alltid oppmuntrer til å pushe hverandre til å flytte grenser. Har en de rette menneskene vil en velfungerende prestasjonskultur gi energi til individene, både fordi det skaper mestring for den enkelte, men også fordi det er motiverende å jobbe sammen med andre dyktige mennesker. Prestasjonskulturen skaper dermed en gjennomføringsevne og målsetting som kan være avgjørende for å lykkes, både som individ og som team (Vik, 2007, ss. 111-112).

3.2 Stressmestring for prestasjon

Teorien viser at det finnes teknikker og strategier for hensiktsmessig stressmestring, både i seg selv og ved hjelp av andre. Videre i oppgaven vil gi gjennom presentasjon av empiri og drøfting vise i hvor stor grad aspirantene klarte å nyttiggjøre seg av konsepter som indre dialog, samhold, samtale, visualisering m.fl.

4.0 Metode

«Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå fram. Denne strategien er metoden.» (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser?, 2015, s. 15)

Slik begynner Dag Ingvar Jacobsen kapittelet om hvorfor en har metode i vitenskapelig forskning. I vårt kapittel skal vi forsøke å besvare nettopp hvordan og hvorfor vi har anvendt vår valgte strategi. Det gjør vi ved å først si noe om vår rolle og bakgrunn som er relevant for oppgaven, etterfulgt av generell teori om den valgte metoden. Videre vil vi vise hvordan vi har samlet og analysert vår data, før vi til slutt diskuterer hvor godt det har fungert, samt hvilke styrker og svakheter metodevalget medførte.

4.1 Forfatterens rolle

Oppgavens forfattere har relativt lik bakgrunn. Vi søkte oss inn på Luftforsvarets Flygerskole (LFS) rett fra videregående skole. Her var vi del av et kull som i all hovedsak bestod av aspiranter som også hadde søkt uten annen militær bakgrunn. Etter endt periode på LFS begynte vi på Luftkrigsskolen (LKSK). Som et resultat av LKSKs utdanning på temaene læring, veiledning og ledelse, har vi reflektert rundt tilværelsen på flyskolen. Vi skal også begge utdannes på samme flytype videre. Dette gjør at vi har relativt like inngangsverdier for oppgaven.

De like inngangsverdiene kan i seg selv være en utfordring for oppgaven, ettersom det kan svekke evnen til å stille kritiske spørsmål og se situasjoner fra nye vinkler. I forlengelsen av dette vil en potensiell konsekvens av at vi begge gikk flyskolen være at vi baserer oss på forutinntatte sannheter. Interessen for temaet i oppgaven kommer tross alt som på bakgrunn av våre erfaringer fra LFS. Vi har diskutert oppgavens tema over en lengre tidsperiode, og merket i diskusjon av problemstillingen at det var lett å basere seg på forutinntattheter. Vår relativt homogene fortid blir derfor svært viktig å ta i betraktning, slik at vi kan ivareta objektivitet og åpent sinn i gjennomføringen av intervjuet, samt utforskningen av resultatene.

På tross av dette gjør vår fortid oss i stand til å diskutere flyskolens praksis i dybde ettersom at vi selv har opplevd det. Dette fremfor å eksempelvis skulle basere kunnskapen om flygeperioden på andres utsagn. Dette vil styrke oppgaven gjennom å redusere faren for at oppgaven baseres på misforståelser og feilslutninger.

4.2 Valg av metode

4.2.1 Kvalitativ forskning

Som en konsekvens av at vi i vår oppgave ønsker å undersøke hva som påvirker opplevelsen av mestring av stress hos flyaspirantene blir det naturlig å velge en kvalitativ undersøkelsesmetode. Den kvalitative tilnærmingen har som styrke at den får frem nyanser, tillater dybde, er følsom for uventede forhold, og dermed åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2015, s. 64). Det er en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av data. Denne dataen foreligger i tekstform, i motsetning til kvantitative data der data som oftest kommer i tall. (Grønmo, 2020).

Det er mange fordeler, og noen ulemper, med kvalitative data. I dette avsnittet forsøker vi å dekke de viktigste. Kvalitativ metode ønsker å møte respondentene på deres premisser og skaffe seg deres oppfatning av et tema gjennom egne ord. Dette vil gi en grad av nærhet mellom forsker og respondent. Ved en vekting på nærhet kreves det dermed en stor grad av åpenhet. Med åpenhet menes det at det ikke er planlagt nøy på forhånd hva en skal lete etter. Det er derimot hva en observerer og det respondentene sier som bestemmer informasjonen en sitter igjen med. En kan derfor si at denne type metode har høy relevans da det får frem en mer treffende forståelse av en situasjon. Dette kommer av at det er respondenten som definerer hva som er «riktig». Videre skaffer kvalitativ metode nyanserikdom ettersom kvalitative data er åpne. Siden de er åpne vil det i mindre grad fange opp det generelle, men heller favorisere kompleksitet og variasjon. En siste fordel som bør fremmes, er at det er fleksibelt. Etter hvert som data blir prosessert og analysert, kan datainnsamling endres, en kan gå tilbake og endre problemstillingen og endre undersøkelsesopplegg. Prosessen er altså interaktiv, det som kalles stegvis deduktiv induktiv metode (SDI). (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser?, 2015; Tjora, 2021)

Selv med alle fordelene, er det fortsatt noen ulemper som gjør at kvalitativ metode ikke alltid egner seg. Siden kvalitative data er åpne blir de ofte omfattende, og dermed ressurskrevende. Intervjuer og observasjoner er tidkrevende, slik at en foretar valget av å «prioritere nyanser foran mange enheter» (Jacobsen, 2015, s. 131). Dette gjør det vanskelig å generalisere resultatene. Den eksterne gyldigheten kan derfor bli noe problematisk. Det er viktig å påpeke at dette ikke er direkte knyttet til kvalitative data da en kan teoretisk samle kvalitative data fra et representativt utvalg. Gjennom nevnte nyanserikdom vil dataene være meget komplekse. Dette grunnet at det uten tvil er mange ord som skal systematiseres og tolkes. Det er viktig at det er rikelig med informasjon, men det kreves mye av forsker å forholde seg

til det. Nærheten, som blir sett på som positiv, kan bringe for mye av det gode. Blir en for tett på de en skal undersøke kan evnen til kritisk refleksjon forsvinne. Nærheten kan igjen medføre at det skapes en intervju effekt. Forsker måler ikke respondentens opplevelse, men heller noe en selv har skapt. Til slutt er det viktig å påpeke at fleksibiliteten kan medføre ulemper også. Når det stadig kommer ny informasjon, kan en få en følelse av å aldri bli ferdig og dermed ikke klarer å avslutte undersøkelsen. (Jacobsen, 2015)

Kvalitativ metode medbringer som nevnt en rekke fordeler og noen ulemper, men når egner det seg med en kvalitativ studie? I en kvalitativ studie er hovedhensikten å få forståelse for hvordan individet fortolker og forstår den gitte situasjonen. Gjennom en slik studie får en avklart et uavklart tema nærmere, og metoden fremskaffer nyanserte beskrivelser om temaet. Nyansert beskrivelse gir forsker respondentenes unike forståelse av et forhold gjennom sine meninger og fortolkninger, slik at en kan påstå at en kvalitativ tilnærming egner seg for å få forståelse for sammenhengen mellom kontekst og individ. Videre ser en at kvalitativ tilnærming også egner seg der en har lite forkunnskaper eller forskning på et tema som skal undersøkes. Formulering av spesifikke spørsmål til et intervju blir derfor vanskelig, siden kunnskapen om problemstillingen er mangelfull. Dermed vil tilnærmingen være passende når forsker ønsker å være åpen for uventede vendinger i undersøkelsen. Avsluttende kan en derfor påstå at kvalitative metoder er best egnet ved utvikling av nye hypoteser og teorier. (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser?, 2015)

4.3 Datainnsamling

Et av de viktigste valgene en gjør i et forskningsprosjekt er valg av datainnsamlingsmetode ettersom det påvirker dataenes validitet (gyldighet). Videre vil også metodevalget påvirke dataenes pålitelighet som en konsekvens av metodenes varierende evne og selektivitet i sin informasjonsinnsamling. I tillegg er intervju effekten et fenomen som kan påvirke resultatene.

4.3.1 Studiets tilnærming

For vårt prosjekt har vi valgt å samle inn data gjennom åpne og individuelle intervju, hvilket kjennetegnes av å være en dialogbasert, fleksibel, detaljert og omfattende metode. For vår undersøkelse vil intervjuene foregå ansikt-til-ansikt, fremfor eksempelvis over telefon, e-post eller over internett som også er populære metoder for intervju. Vi valgte ansikt-til-ansikt fordi det er en metode som egner seg til å etablere tillit og åpenhet, i tillegg til å gi samtalen en naturlig og god flyt. For å få respondentene til å føle seg komfortable med å snakke om egne erfaringer er det viktig å få dette tillitsbåndet. Videre vil metoden tilrettelegge for konsentrasjon

og opplevelse av genuin interesse ovenfor respondentent. Ansikt-til-ansikt metoden bringer dog med seg høye kostnader fordi intervjuer må være til stede i hele intervjuet og transkribering av intervjuet er tidkrevende. I tillegg kan respondentutvalget begrenses som en konsekvens av respondenters tilgjengelighet, geografisk og sosialt.

4.3.2 Utvalg

For intervjuene våre planla vi, og gjennomførte, intervju av 5 respondenter fra flygerkull F2-18 og F1-19 (vårt eget kull) med 30-40 minutters varighet. Antallet respondenter ble bestemt i tråd med prinsippet om at antall respondenter bestemmes av hvor mange som kreves for å oppnå metning i informasjonen. Prinsippet om metning beskrives av Jacobsen (2015), og beskrives som det punkt i undersøkelsen hvor nye intervju ikke lenger tilfører noe ny informasjon (Jacobsen, 2015). Invitasjon til intervju ble sendt til alle aspiranter ved overnevnte kull som i dag er kadetter ved LKSK. Respondentene ble merket med respondent #1-#5 i den rekkefølgen intervjuene ble gjennomført.

Å velge respondenter fra eget kull medbringer både ulemper og fordeler. Potensielle ulemper kan være at vi på grunn av vår relasjon blir forutinntatt i det de svarer. En annen mulig ulempe kunne være at vi, på grunn av vår relasjon til respondentene, ble selektive i hvilke vi valgte til intervju. For å motvirke det og opprettholde objektivitet fikk alle som meldte seg til intervju gjennomføre det. Det begrensede antall respondenter gjør videre at resultatene kan bli lite reliable. Det var dog en vurdering vi måtte ta på bakgrunn av reiserestriksjoner under koronapandemien og begrenset tilgjengelig tid som følge av avreise til USA. Fordeler ved at respondentene var fra vårt eget kull er blant annet at vi har et godt tillitsbånd. Dette kan tilrettelegge for at det blir lettere å dele personlige eller private erfaringer og refleksjoner.

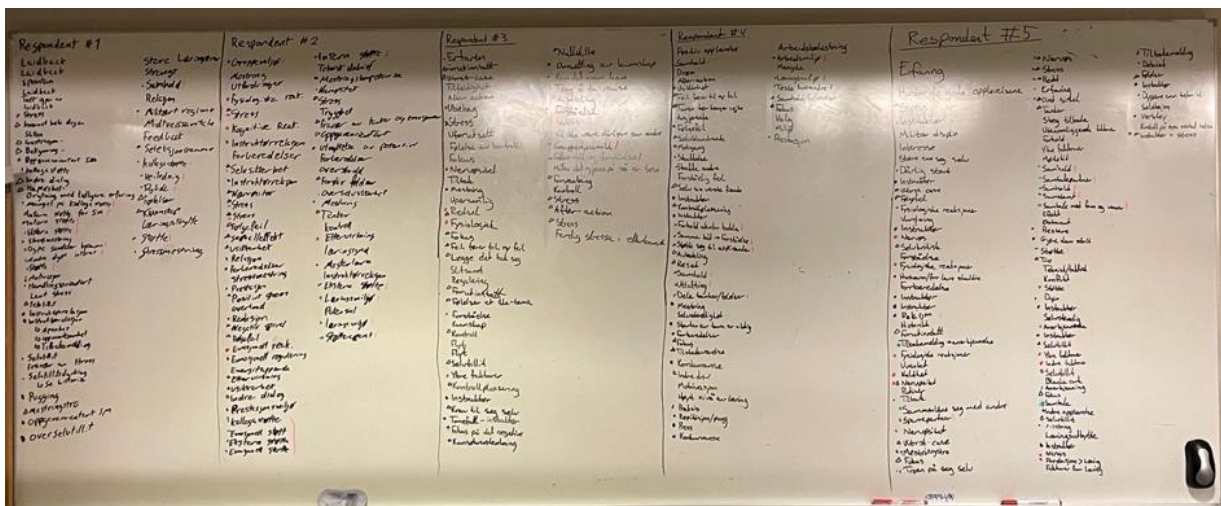
4.3.3 Intervjuguide

Vi har utviklet en semistrukturert intervjuguide med noen overordnede tema og flere underordnede spørsmål. Den var ikke helt rigid, og hadde en noe flytende struktur. Spørsmålene var i tråd med den stegvis-deduktive induktive metoden som innebærer at spørsmålene var relativt åpne. Ved å velge en slik semistrukturert intervjuguide tilrettelegger vi for at respondentent kan ta opp egne temaer, hvilket kan hjelpe oss å belyse nye sider av problemstillingen og gi drøftingen flere dimensjoner. Allikevel vil kravene til tema og medfølgende spørsmål vi skal innom sørge for at vi dekker de områdene vi anser som viktigst for problemstillingen (Tjora, 2021).

4.4 Metode for analyse av data

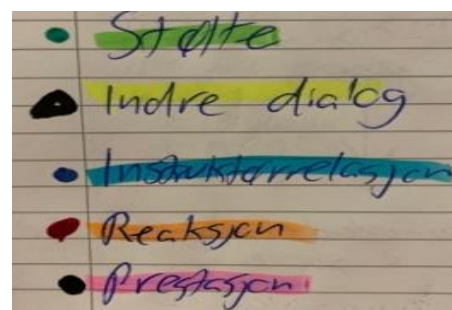
For analyse av vårt datamateriale har vi valgt det Tjora (2021) omtaler som *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI) som har til hensikt å utvikle konsepter, modeller eller teorier med utgangspunkt i en slik trinnvis modell for å redusere kompleksiteten.

Vi begynte dermed å transkribere alle de valgte intervjuene fullstendig, slik at vi hadde et datagrunnlag som inkluderte alt som ble sagt. Dette fremfor å eksempelvis kun transkribere det vi fant aktuelt der og da. Videre begynte vi koding av datamaterialet som har til hensikt å dra ut essensen, redusere mengden, samt tilrettelegge for idégenerering. I denne fasen valgte vi det som i boken *kvalitative forskningsmetoder* omtales som *empirisk koding* (Tjora, 2021). Når kodene er empirisk er de mulige kilder til å skape idéer som er tett forankret til respondentenes utsagn. Dette er i tråd med det induktive premisset hvor en bør unngå premature konklusjoner. Som en konsekvens av at kodene for det meste er utviklet fra data og i liten grad fra teori, hypoteser eller forskningsspørsmål endte vi opp med et stort antall koder. Forstudiet vårt gjorde dog at noen koder gikk igjen ettersom at det var teoretiske begrep vi hadde avklart



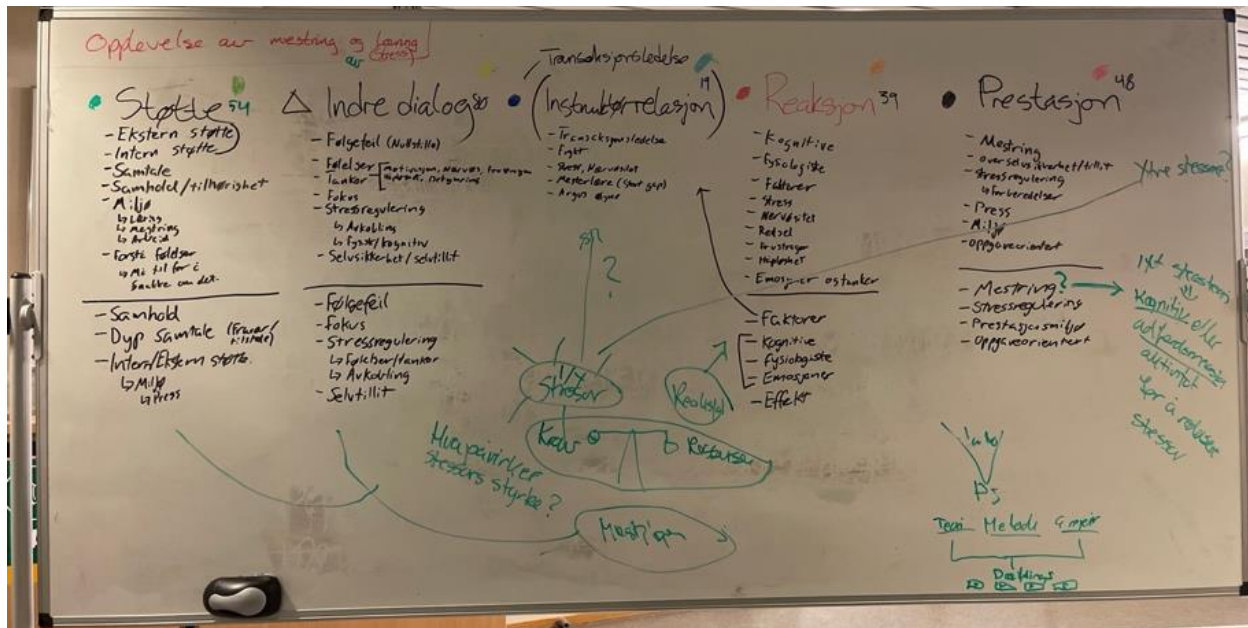
Figur 4 Bilde av alle kodene fra de ulike intervjuene, sortert etter respondent og deretter fargekodet etter temaer fra diskusjonen

på forhånd. Dette hadde dog nok i liten grad noe å si for kodingen i praksis. Etter å ha notert ned alle kodene skrev vi samtlige opp på en tavle, sortert etter respondentenes nummer, slik at vi fikk en helhetsoversikt. Vedlagt viser figur 3 hvordan dette ble gjort i praksis. Videre diskuterte vi oss frem til hvilke tema som gjentok seg, og dermed hvordan datamaterialet kan reduseres. Dette kalles kodegruppering og er essensielt for å forme en struktur for analysen (Tjora, 2021). Kodene ble markert med



Figur 3 viser temaene med kodene brukt på tavlen i figur 3, og fargekoden ordene er markert med slik vi sorterte de i intervjuene.

fargekoder i tematiseringen (figur 4), slik at vi kunne ta stilling til kodenes omfang og grad av gjentagelse. I tillegg til å samle de koder som innbyrdes hadde samme tema fikk vi utelatt de kodene vi anså som irrelevante og ytterligere redusert datamaterialet. Etter å ha gruppert kodene tok vi et nytt blikk på kodene for å danne undertema som skulle dekket teoretisk. Etter at temaene og undertemaene var dannet gjennomførte vi nok en kritisk diskusjon på hvilke som kunne samles og eventuelt utelates, med basis i datamaterialet. Denne prosessen illustreres i figur 5.



Figur 5 Her vises temaene fra kodene med aktuelle undertema. Slik det vises er instruktørrelasjon utelatt i det videre arbeid som et eget tema, i tillegg til at undertemaene ble redusert til de under de horisontale strekene på listene.

I forkant av intervjuene har respondentene blitt godt informert om oppgaven, hva vi skulle bruke dataene til og hvilke rettigheter og forpliktelser deltakelsen medførte. De skrev også under på samtykkeskjema før deltakelse i undersøkelsen. Samtykke fratok dem likevel ikke muligheten til å trekke seg i løpet av studiet. For å sikre personvern til respondentene ble det ikke sitert navn og alder i vår oppgave. Intervjuene ble tatt opp på godkjent båndopptaker, og alle filene ble slettet etter levert oppgave, både fra PC og båndopptaker. Etter ferdigstilling av oppgaven vil også transkripsjonene bli slettet. I tråd med regler for innsamling av data ble studiet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I tillegg ble det sendt søknad til Forsvarets Høgskole (FHS) ettersom studiet gjennomføres på forsvarsets personell. Begge søknadene ble godkjente.

4.6 Vurdering av oppgavens metodiske kvalitet

For oppgavens metodiske kvalitet var den overordnede utfordringen vår egen rolle. Vi skriver om et tema vi selv har betydelig erfaring med og nær tilknytning til, i tillegg til å ha nær

relasjon til respondentene. Utvalget var også av relativt lavt antall. Disse utfordringene medførte en del metodiske overveielser for å ivareta god metodisk kvalitet.

De metodiske valgene vi gjorde begynte med å basere oss på den kvalitative metoden som tilrettelegger for nyansert dybdeinformasjon, i tillegg til at den er åpen for uventede vendinger i undersøkelsen. Den kan dog medbringe ulemper som at den er ressurskrevende og utfordrende for generalisering av funnene. Videre valgte vi å gjennomføre dybdeintervju for å kunne studere respondentenes meninger, holdninger og erfaringer. For å ivareta kvaliteten på intervjuene og motvirke vår egen subjektivitet, designet vi en intervjuguide med åpne spørsmål. Denne ble kontrollert av eksterne uten tilknytning til flygerutdanningen, etterfulgt av et testintervju med en flyelev fra et annet kull vi ikke hadde nær relasjon til. Dette førte til noen justeringer i intervjuguiden i forkant av intervjuene. Før intervjuguiden ble designet gjennomførte vi et forstudium på mulig aktuell teori, for å kunne designe faglig sterke spørsmål. Intervjuene ble deretter transkribert fullt ut, fremfor å transkribere det vi anså som aktuelt. Dette tiltaket hadde til mål å motarbeide vår subjektivitet og legge grunnlag for grundigere analyse. For analysen valgte vi SDI med empirinær koding. Dette gir fleksibilitet for å tilpasse oppgaven, teorien og kodene etter respondentenes utsagn, fremfor at vi skulle basert oss på antagelser i forkant. Til slutt dannet vi faktorer og tema basert på kodegruppene vi trakk ut av intervjuene, som videre vil bli drøftet.

Samlet sett vurderer vi tiltakene og de metodiske valgene vi gjorde som tilstrekkelig for å motvirke det vi anså som vår overordnede utfordring for den metodiske kvaliteten.

5.0 Respondentenes utsagn

I denne delen vil vi presentere en kortfattet versjon av de ulike respondentenes intervju. På denne måten vil vi gi leseren et overordnet inntrykk over hva respondentene var preget av, og dermed få en bakgrunn for de ulike kodegruppene vi dannet for drøftingen.

5.1 Respondentenes intervju

5.1.1 Respondent #1

Respondent 1 beskrev perioden på LFS som hard, stressende, frustrerende og slitsom. Slik det skildres opplevdes et underliggende stress og mange emosjoner som håpløshet, frustrasjon og bekymring, som i varierende grad kvernet og brøt personen ned. Den største kilden til stresset ble beskrevet å være instruktørrelasjon og militært regime. Aspirantens fremhevede faktorer for å håndtere stresset var forberedelser, sosial støtte, dialog og indre dialog. På tross av at det ble påpekt manglende dybde i dialogen med andre bidro disse faktorene til å redusere graden av opplevd stress. Intervjuobjektet erfarte at dette førte til økt selvtillit, mestringstro og evne til å være oppgavefokusert. Disse faktorene ble også pekt på som de viktigste for god prestasjon med høy grad av opplevd mestring, som ble en selvforsterkende effekt.

5.1.2 Respondent #2

Vår andre respondent beskriver perioden i Bardufoss som å leve i en boble, hvor flyturene var preget av høy grad av stress med mange fysiologiske og kognitive reaksjoner. De flyturene personen beskrev som dårlige var preget av et spesielt høyt opplevd stress og nervøsitet, som i hovedsak var knyttet til instruktørrelasjonen. Det ble gjort tekniske feil tidlig i turene, hvilket opplevdes som en «snøballeffekt/følgefeil» der hver feil degraderte selvtilliten og på den måten dyrket flere feil. For å håndtere disse prestasjonshemmende responsene trekker respondenten frem gruppemiljø, emosjonell regulering gjennom indre dialog, og emosjonell støtte gjennom dialog. Stresset ble også trukket frem som en prestasjonsfremmende faktor i tilfeller der stresset var moderert. Det ble kalt «positivt stress», og fremheves sammen med gode forberedelser, fravær av tanker og emosjoner, samt høy grad av oppgaveorientert problemløsning.

5.1.3 Respondent #3

Respondent 3 skildret tiden på LFS som preget av worst-case tankegang der vedkomne alltid trodde det kom til å bli verre. Tilværelsen var kjennetegnet av mye nervøsitet, men vedkomne mente at det var regulerbart til en viss grad. Turene som gikk mindre bra var preget av feil fokus slik at en feil ofte førte til en ny feil. Dette påvirket videre prestasjon.

Respondenten trekker frem instruktørene som et betydelig stressmoment, men sier også at kravet til seg selv var en faktor til høye skuldre. Under flyturene resulterte regulering av stressreaksjoner til minsket fokus på oppgaven, hvilket førte til prestasjonsreduksjon. Samtaler med andre var noe respondenteren ikke hadde særlig troen på. Alenetid med fokus på emosjonsregulering ble brukt som hjelpemiddel for å moderere effektene av stress.

5.1.4 Respondent #4

Respondent 4 ser tilbake på perioden som krevende, men god, der samholdet var helt spesielt. Vedkomne sier at de tunge periodene er preget av vanskeligheter med å nullstille og frykten for å ryke ut av seleksjonen. Motgangen som kom på LFS var noe respondenteren aldri hadde følt på før. Aspiranten skildrer at det meste ligger i sitt eget hode, men mener instruktøren har mye å si på hvordan prestasjonen blir. Det var krevende å balansere tiden inne på LFS og livet utenfor, men at alle var i samme situasjon bidro positivt. Respondenten sa at prestasjonen speilet seg mye i hvor gode forberedelser som ble lagt, men også at avkobling var en viktig faktor for at vedkomne klarte å nullstille. Samtaler med de hjemme og medaspiranter var også noe som hjalp for å få ned nervene.

5.1.5 Respondent #5

Vår siste respondent beskrev flygerskolen som et stressende og hektisk miljø, og trekker tidlig frem en fryktbasert relasjon til instruktørene. Flyturene skildres som stresspregede, med høy grad av usikkerhet knyttet til det tekniske, evalueringene og det instruktørrelasjonelle, samt mange kognitive og fysiologiske reaksjoner. Herunder bl.a. nervøsitet, redsel, svette, skjelving, tunnelsyn og selvkritikk. I situasjoner preget av høy prestasjon og opplevd mestring trekkes faktorer som selvtillit, mestringstro og anerkjennelse frem som viktige forutsetninger. Disse forutsetningene opplevde kadetten ble styrket av eksempelvis samhold, dialog med aspiranter og utenforstående, samt sosial støtte. Samtalen og sosial støtte pekes dog på som i hovedsak noe overfladisk, med enkelte forsøk på å snakke på et dypere plan. Det presiseres at det kunne vært fordelaktig å ha fokus på emosjoner i debrief og samtale med andre aspiranter.

6.0 Diskusjon

Slik vi beskrev i presentasjonen av funnene ble det avdekket flere anvendte mestringsstrategier for å håndtere det opplevde stresset best mulig. I denne delen ønsker vi å drøfte de ulike faktorene hver for seg i en kronologisk rekkefølge lik rekkefølgen de oppstår. Dermed diskuterer vi først faktorene *stressor* og *reaksjon*, etterfulgt av *mestring*, for så å se på prestasjon. Avslutningsvis ser vi det i et metaperspektiv og diskuterer funnene på tvers av faktorer. Vi vil drøfte faktorene med tilhørende funn opp mot teori for å se hvor respondentenes utsagn samsvarer med teorien, og de tilfellene de ikke samsvarer like mye eller spriker. I tillegg ønsker vi også å belyse det teorien trekker fram som viktige elementer innenfor emnene, men som respondentene ikke snakker om. På den måten vil vi ønske vi å få diskutert og belyst hva som fungerer ved aspirantenes praksis, og hvor teorien kan tyde på at det finnes rom for forbedring.

6.1 Stress

«Turen var hovedsakelig preget av mye fysiologiske reaksjoner gjennom stress. Alt fra svette, kognitive reaksjoner, som «information overload». Det gikk ut over flight performance. Så tror jeg hovedsakelig grunnen til at turen gikk så dårlig, var det relasjonelle mellom meg og instruktør. Det er kanskje der jeg opplever som hovedfaktorene.» - R2.

Slik svarte respondent 2 da det ble spurt om å beskrive vedkomnes verste flytur på flyskolen utfra hvordan respondenten selv opplevde det. Det fremkommer av sitatet at respondenten er preget av reaksjoner etter å ha opplevd stress. I denne delen skal vi diskutere hvordan stressorene aspirantene opplevde førte til ulike reaksjoner.

6.1.1 Stressor

I følge Flin (1996) kan stressorer deles inn i de tre hovedkategoriene sosiale, psykologiske og fysiske. De sosiale omhandler i kort samhold og interpersonlige forhold, psykologiske handler om det en blir påvirket mentalt og fysisk er det en kan kjenne på kroppen. Fysiske kan eksempelvis være støy, temperatur og lys.

6.1.1.1 Instruktørrelasjon

I interpersonlige forhold vektlegges relasjonen til andre (Aslaksen, 2019). Instruktørrelasjonen er et interpersonlig forhold, og det er den stressoren respondentene trekker frem hyppigst. Relasjonen til instruktøren trekkes av respondentene frem som stressende som resultat av kontinuerlig evaluering med høye krav. Det er eksempelvis beskrevet som «argus øyne» (R5). Disse kravene om ferdigheter og progresjon som stilles oppleves i mange tilfeller

å overgå de kunnskaper og ressurser som aspiranten opplever å inneha. Det er dette som gir stressoren sin styrke (Monat & Lazarus, 1991). Respondent 5 sier for eksempel:

«På grunn av forholdet til instruktørene kunne jeg være mer opptatt av det og preget av nærværet av dem som gjorde at jeg «brain-farted». Noen tilfeller så tror jeg læringen hadde gått inn, men så er man så nervøs fordi jeg er mer opptatt av å prestere riktig for instruktørene.» R5.

Med ordbruk som «preget av nærværet» og «nervøs» ser vi dermed at instruktørens rolle er av stor betydning. Dette forsterkes ytterligere av prestasjonens avgjørende rolle for elevens fremtid. Som en konsekvens ble det enda viktigere å vise seg frem ovenfor instruktøren enn å fokusere på læringen. Sett fra dette perspektivet kan en tenke seg at dette knyttes opp til forventningen om instruktørens høye krav til progresjon, enten de er uttalt eller implisitt. Dette underbygges av respondent 4 som på spørsmål om faktorer som påvirker til feiling svarer:

«For det meste er det jo eget hode, med at du tenker du har gjort feil og bare henger deg opp i det. Men så har du jo en instruktør på sida av deg som følger med og vurderer alt du gjør. Det tror jeg har mye å si.» R4.

Slik svaret fremstår er det en sammenheng av flere faktorer som skaper reaksjoner hos aspirantene, men sett i sammenheng med det de andre respondentene (er dette fremtredende hos alle respondentene, ordvalg osv) sier ser en at instruktørens påvirkning er stor. De andre respondentene beskriver relasjonen som anstrengt, fasadepreget, fraværende for støtte og maktpreget. Igjen er deres nærvær en stressor som skaper stress hos aspirantene. Dette stemmer godt overens med Flins påstand om at interpersonlige forhold er en av hovedgruppene innenfor sosiale stressorer (Flin, Sitting in the hot seat, 1996, s. 103). Et annet perspektiv fremmes av respondent 4 på spørsmålet om vedkomne klarer å regulere stresset:

«Jeg var skikkelig heldig med instruktøren. Det var supert hvis jeg gjorde noe bra og når jeg hadde en tur hvor jeg bare hadde ting som var supert, supert, supert så tenkte jeg sånn «dette kan jeg egentlig»» R4.

Med utgangspunkt i denne forklaringen kan det tenkes at instruktørrelasjonen også kan være positiv. MacIntyre & Bridges påstår at hva som er en stressor er meget individuelt fra person til person, og at i noen tilfeller kan stressorer gi positiv respons hos individet i form av eustress (MacIntyre & Bridges, 2008, s. 484). Dette vil kunne forklare hvordan instruktøren for noen er en stor stressor, mens i andre sammenhenger blir oppfattet som en positiv faktor til prestasjonen. En annen mulig forklaring på hvorfor respondent 4 har forskjellige oppfatninger av instruktørrelasjonen er at det er noen personer en går bedre overens med enn andre. Til tross

for at det for respondent 4 fantes gode minner om instruktørrelasjonen er det sterk overvekt av at relasjonen blir sett på som en negativ stressor for aspirantene.

6.1.1.2 Psykologisk

Respondentene uttalte flere ganger at de var preget av psykologiske stressorer, herunder eksempelvis tidspress og fare. Videre var det for enkelte også isolasjon i form av å være i en boble som ikke har helt kontakt med omverden. På spørsmål om hvilke tanker og følelser som preger aspirantene i stressende situasjoner svarer respondent 3:

«Den tanken man har er jo at man er redd for å stryke og på en måte bli sendt hjem, men der og da er det bare en overveldende følelse som er vanskelig å beskrive. Du vet ikke helt hva du er redd for, og det er nesten en fysisk følelse også. Du er litt varm i hodet og blir rådvill. Det er som om noe faller oppå deg.» R3.

Respondenten trekker frem frykten for å bli sendt hjem, frykten for å ikke være god nok. Dette betyr så mye for vedkomne at redselen kjennes på kroppen, noe som videre påvirker fokuset. Videre forteller også respondent 3 at:

«Perioder hvor jeg ikke forsto ting kunne jeg bli stresset av å se at folk rundt forsto.» - R3

Fokuset går ifølge respondenten til at vedkomne henger etter resten, noe som kan virke truende. På den ene siden kan den psykologiske stressoren bli sett på som positivt da «moderate mengder stress ser ut til å ha en effekt på individets evne til å fungere» (Flin, *Sitting in the hot seat*, 1996, s. 99). På den andre siden kan dette virke hemmende slik respondent 4 påpeker om hva som var hemmende for respondentens læring:

«Det må vel kanskje være arbeidsmengde. At det er så mye du skal gå gjennom. Det er det at du ikke når gjennom alt som du føler du burde nå gjennom.» R4.

Respondent 4 sitt syn på arbeidsmengden og følelsen av å ikke komme gjennom alt som var forventet, sett i sammenheng med respondent 3 sin frykt for å bli sendt hjem, kan forklare hvorfor Flin har satt psykologisk som en egen kategori under stressor. Videre påpeker Flin at i rednings- og nødetater er det å feile på et oppdrag sett på som en kraftig stressor. Dette er miljøer preget av et høyt press til å prestere, der konsekvensene av å ikke gjøre det kan være fatale (Flin, *Sitting in the hot seat*, 1996, s. 103). En kan også si at LFS er et høyprestasjonsmiljø der mye står på spill for individet. Der og da kan det være det viktigste for vedkomne. Sett fra dette perspektivet vil det å feile noe, eller frykten for å feile som respondentene påpeker, være noe som kan skape mye stress for aspirantene. Det å feile vil i ytterste konsekvens bety å måtte forlate LFS.

6.1.1.3 Fysisk

«Jeg synes jo det var fint når det var sollys, men det var jo et trist høyl når det ikke var sollys og fint i været ... sånne ting satt stemninga» R5.

Det respondent 5 forteller kan tyde på at omgivelsene påvirket sin egen sinnsstemning og ga et grunnlag for hvordan hverdagen var. Flin (1996) forklarer eksponering av fysiske stressorer som i dette tilfellet er mangel på lys og temperatur som noe som kan påføre stress. Til tross for at det Flin sier vil dette ikke være likt for alle. Slik som MacIntyre & Bridges (2008) påstår er stressoren objektiv, men i hvilken grad den påvirker individet vil være subjektivt. Dette kan forklare hvorfor R5 så på det å være i Bardufoss i mørketiden som krevende, mens R2 svarte:

«For min egen del gikk det greit da jeg egentlig kommer fra Nord-Norge.» R2.

Respondent 2 forteller dermed at ettersom vedkomne hele livet har hatt mørketid som en vanlig del av året er det ikke et problem. R2 sin motsetning til R5 kan forklares med Figur 1 der stressorene er stimuliene fra omgivelsene og hvordan det påvirker hver enkelt bestemmes av sin egen vurdering av dem og ens ressurser til å håndtere det. Ut fra respondentenes besvarelse sett opp mot teorien er en mulig forklaring at R2 har vært betydelig mer eksponert for mørketid og været som fant sted i Bardufoss enn det R5 har vært. Fra denne sammenlikningen kan en derfor se at stressorene aspirantene blir utsatt for påvirker aspirantene meget forskjellig da deres subjektive ressurser og vurdering er viktige faktorer å ta i betraktning for å se på påført stress hos den enkelte.

6.2.1 Reaksjon

Reaksjoner kan som stressorer også deles inn i forskjellige kategorier. Flin mener disse kategoriene er fysiologisk, emosjonelt, adferd og kognitivt. Selv om de kan bli delt i sine respektive kategorier, har de sterkt tilknytning til hverandre og det kan være utfordrende å ta for seg dem uten å se dem i sammenheng med hverandre. Av det respondentene svarte var det en klar overvekt av kognitive reaksjoner og det blir derfor tyngst drøftet.

6.2.1.1 Kognitive

Kognitiv kapasitet er avgjørende for flyvende personell siden det konstant er mange inntrykk og informasjon som skal prosesseres. Når stressorer fremprovoserer en stressreaksjon hos aspiranten slik at det skapes en stressreaksjon, vil den kognitive kapasiteten reduseres (Martinussen & Hunter, 2008). Dette er noe respondent 3 erfarte:

«Jeg satt liksom i flyet og fikk ikke til en øvelse, hørte ikke radioen og fikk ikke med meg hva instruktøren sa og det var liksom mange småting som ødela for hverandre.» R3.

Respondentens svar på spørsmål om hva som skilte aspirantens verste tur fra andre forklarer at det var mye som skulle håndteres samtidig, men stresset resulterte i svekket konsentrasjon. Dermed klarte ikke respondenten ta inn alle inntrykkene fra omgivelsene. I dette tilfellet trekker R3 frem lyder som ikke ble oppfattet. Stressituasjoner skaper nedsatt kapasitet som gjør at en kanskje ikke klarer å oppfatte det noen sier til deg, om det skulle være over radio eller være sidemannen (Martinussen & Hunter, 2008, s. 189). Sett fra dette perspektivet kan en si at vedkomne opplevde en nedsatt simultankapasitet der kroppen hadde nok med å fokusere på den oppgaven som aspiranten anså som viktigst. Dette treffer godt innenfor det Flin har nevnt som typiske kognitive reaksjoner på stress; konsentrasjonsvansker, nedsatt simultankapasitet og mental forvirring (Flin, *Sitting in the hot seat*, 1996). R3 slet tydelig i nevnte situasjon å konsentrere seg og ta inn all informasjonen. Dette var ikke respondenten alene om, der et annet perspektiv på dette ble nevnt av respondent 2:

«Hvis man fokuserer mye på den ene tingen du gjorde feil så kan det hende at du klarer den, men det kan også hende at det er veldig mye annet som går galt.» R2

R2 deler R3 sin oppfatning av at det er nedsatt simultankapasitet i en stressende situasjon, men ser litt annerledes på konsentrasjonen. R2 kjente på at når det var elementer som aspiranten slet med gikk alt fokus til det elementet. Da kunne det hende at den ene prosedyren gikk veldig bra, imens det som ikke fikk oppmerksomhet av aspiranten kunne gå galt. Dette er en naturlig reaksjon da arbeidshukommelsens kapasitet reduseres ved stressende påkjenninger, og siden et viktig aspekt med det å fly er at det er en konstant innhenting og prosessering av informasjon blir dette relevant (Martinussen & Hunter, 2008, s. 189). I denne sammenheng er det interessant å trekke inn hva respondent 5 forteller om tunnelsyn:

«Da fløy jeg jo med to doruller festet foran øynene følte det ut som. Svetten rant i øynene og jeg endte opp med å gjøre mange flere feil. Både under takeoff og etterpå gjorde jeg feil på sjekklisten.» R5.

R5 skildrer følelsen av tunnelsyn som å ha to doruller festet til øynene. Denne følelsen av tunnelsyn ble nevnt av samtlige respondenter som en reaksjon i stressende situasjoner. Etter å ha hørt respondentenes forklaring på tunnelsynet ble forklaringen på tunnelsyn i denne oppgaven en opplevelse av innsnevret fokus. Sammenliknet med R3 sin opplevelse av å ikke høre radioen, er det en lik opplevelse hos R5 der det ikke virker til å være kognitivt overskudd til å ha kontroll på hele situasjonen. Tross reaksjonene respondentene beskriver er naturlige og lar seg lett forankre i teori er R5 sin reaksjon med på å gjøre feil på en sjekkliste noe mer uvanlig

reaksjon. Dette kan forankres i at langtidshukommelsen er temmelig motstandsdyktig mot stress. Dermed vil det si at dersom situasjonen er kjent og en velger en standardisert løsning, i dette tilfellet følger sjekklisten, vil vedkomne bli lite påvirket av stress (Martinussen & Hunter, 2008, s. 190). På den andre siden er tilværelsen på LFS en ny tilværelse for samtlige slik at selv om sjekklisten er kjent er erfaringen om når den skal brukes såpass ukjent at aspirantenes usikkerhet og ytre inntrykk kan skape prosedyrefeil.

6.2.2.2 Emosjonell

Emosjonelle reaksjoner var noe respondentene ikke nevnte direkte i stor grad. Likevel er emosjonell kontroll essensielt for en flyver slik at fokuset kan være på oppgaven som skal løses og all informasjonen som skal prosesseres. Det som bemerket seg, var respondentenes ønske om å prestere grunnet frykten for å ryke ut, men som ofte kom til utløp i sinne på seg selv grunnet fravær av prestasjon på flyturene. På spørsmål om hvilke tanker og følelser aspirantene kjente på i stressende situasjoner svarte respondent 2:

«Blir først og fremst frustrert. Blir på en måte lei meg som går over i sinne når jeg ikke klarer å finne en løsning på problemet ... man bruker veldig mye kapasitet man har på de tankene og emosjonene som gjør at man ikke klarer å ligge foran og fly flyet». R2.

Respondenten forteller dette i sammenheng der vedkomne er i en situasjon som ikke mestres og stresset til stede. Tankene går fra å lete etter løsninger til å utelukkende tenke negativt om turen. Fravær av emosjonell kontroll kan skape sinne, aggressivitet og bekymring. Videre kan en trekke parallell til at den tidligere nevnte kognitive kapasiteten som blir svekket og alt fokus går til å håndtere emosjonene. Stress kan skape en emosjonell reaksjon på sinne. En annen mulig forklaring kan være en frykt eller angst for å stryke og dermed bli sendt hjem. Holen forklarer hvordan angst henger sammen med en trussel. Dette vil kunne forklare hvorfor emosjonelle utløp kommer i form av sinne eller frykt (Holen, 2007). Samtlige respondenter fortalte om frykten for å ryke ut og ikke oppnå sin årelange drøm. Gitt at antakelsene er holdbare, vil en kunne dra slutninger om at de fryktliknende reaksjonene aspirantene følte på er et resultat på at deres drøm om å bli pilot blir truet av det ytre presset.

6.2 Mestring

«Det er jo at du føler du mestrer, at alt klikker og du får det til akkurat som det skal være. På Solo-turen har du jo pugga og pugga og har alt i fingrene, men da føler du jo du mestrer uansett, for du flyr og krasjer ikke, og det er jo bare supert». – R4

Slik skildres den beste flyturen på LFS av respondent 4. Den presenteres som en tur preget av mestringsfølelse. Mestringsfølelsen er en god selvtillitsforsterker og det er derfor vi i denne

drøftingsdelen skal se på hvordan aspirantene gikk frem for å mestre stresset de opplevde. Basert på respondentenes utsagn har vi delt mestringsstrategiene inn i de to ulike delene *støtte* og *indre dialog* (Eid & Johnsen, Operativ Psykologi, 2006).

6.2.1 Støtte

Støtten et menneske gir eller får kan komme i mange ulike former. Slik respondentene forteller har støtten for å mestre stresset i størst grad vært av sosial karakter. Slik det er beskrevet i teorien har denne, fra intervjuobjektens side, hovedsakelig vært i form av enten samhold eller samtale. Behovet og ønsket om å støtte andre i gruppa kan representeres av blant annet følgende svar fra første respondent. Spørsmålet var om tiltak som kan gjøres mellom aspirantene for å bedre læringsutbyttet:

«[...] At man vet hva man skal si når andre har det vanskelig». – R1.

6.2.1.1 Samhold

«Som regel de som var i hangaren. Var som regel rett før flyturen for det var da jeg var mest stressa. Går rundt og har ukontrollert skjelving. Da var det å se at flere satt i samme båt. Det hjelper på». – R1

Slik det fremkommer av dette sitatet kunne selv kraftige stressreaksjoner modereres kun ved å se og oppleve at du satt i samme «båt» som de andre i kullet ditt. I denne sammenheng er det interessant å trekke inn Flins teorier om faktorer som modererer effekten av stress. Selv om samtale fremmes som en stressmodererende faktor trekker hun blant annet frem at kun det å ha noen i teamet sitt til å dele ubehagelige opplevelser med muliggjør bedre stressmestring. Med den påstanden til grunn kan man si at samholdet i seg selv er stressdempende. Dette underbygges av følgende utsagn fra respondent 2:

«[...] man ofte kunne relatere til samme følelse, i hvert fall når det kommer til emosjoner og tanker på flyturene. [...] Dette var betryggende innad i kullet å høre at det var litt samme for andre». – R2

Her belyses det at vedkomne finner støtte og beroligelse i å se andre respondere likt som en selv. Det kan tenkes at dette kommer av at en finner seg selv innenfor «normalen» sammenlignet med resten av gruppemedlemmene. Slik Horn & Walker (2008) beskriver det er resultatet av stressmoderasjonen en økt funksjonalitet og ytelse hos både gruppen som helhet og individene som deler av gruppen. Den økte prestasjon omtales ofte i sammenheng med mestringsfølelse av respondentene. Eksempelvis i følgende sitat:

«Og bare det at du klarer å få kontroll på nervøsiteten er jo en liten mestringsfølelse i seg selv. Da føler man seg jo tryggere i det man skal fly, [...], men det har ganske mye å si da for hva man klarer å prestere på turen». – R3

Altså eksemplifiseres det hvordan moderasjon av nervøsiteten i seg selv gir mestringsfølelse, som igjen påvirker prestasjonen. Støtten som utøves er ifølge flere kilder ofte tjent med å inkludere emosjonelle aspekter. Dette vil for eksempel kunne forklares av Griffith (2002) som påpeker at medsoldaters emosjonelle støtte viste seg å utvikle individets opplevde velvære, identifikasjon og solidaritet. I tillegg, og kanskje viktigst, viste han til de sterke positive relasjonene til individets opplevde evne til å løse oppdrag. Dette kommer tydelig frem av både sentrale teorier om samhold og respondentenes utsagn at støtte, med ekstra fokus på emosjonell støtte, har positive effekter. Sett fra dette perspektivet kan det fremstå som en enighet blant aspirantene om både effekten og praksisen av emosjonell støtte. Imidlertid var det noen utsagn om at den emosjonelle delen av støtten ikke alltid var så stor.

«Den interne støtta, som egentlig var litt teknisk av seg. Den gikk ut på fly-prosedyrer, øvelser og prestasjon i flyet». – R2

«Ikke spesielt mye egentlig utover teknisk taktisk». – R5

Disse sitatene illustrerer på hver sin måte de respektive respondentenes opplevelse av hvordan den interne støtten ofte opplevdes å være av liten emosjonell karakter. Samtidig bidrar en oppdragsfokuseret mestringsstil til å redusere frykten for å feile (Eid & Johnsen, 2006). Med dette til grunn kan det tenkes å være fordelaktig for aspirantenes stressmestring og prestasjonsevne å utvikle støtteegenskaper som er mer emosjonelle. Sett fra et annet perspektiv så rapporterte begge de overnevnte respondentene om at de opplevde positive effekter av støtten fra andre i den formen den allerede var. Dermed kan det tenkes at det ikke trenger å være noen stor emosjonell faktor. Et tredje perspektiv kan være at de positive effektene kommer av å være i en gruppe fra start, også kan effektene øke dersom den emosjonelle komponenten økes. I henhold til respondentenes utsagn fremstår det ikke som at det er en gitt mengde emosjonell støtte som gir effekt. Støtten kommer av samholdet i seg selv, også kan de stressmodererende effektene forsterkes av økt emosjonell komponent i støtten.

6.2.1.2 Samtale

I forlengelsen av den emosjonelle støtten blir samtale et naturlig verktøy å benytte seg, i tillegg til å være et middel mange aspiranter pekte på. Respondent 1 påpekte blant annet dette i det tidligere sitatet, hvor det ble påpekt at en ønsket ferdighet ville være å vite hva en skulle si når andre har det vanskelig. I tillegg til ønsket om å være kapabel til å snakke med andre når de har tungt har de fleste respondentene i en eller annen form uttrykt positive erfaringer med å

snakke om sine egne utfordringer. Etter spørsmål om hvordan vedkomne støttet seg til andre for å håndtere egne følelser svarte respondent 5:

«Pratet med romkameraten min om dametrøbbel. Det hjelper av og til å bare få luftet. At noen hører på pisset ditt da. Du får liksom bare tømt deg for klaging og syting, også få en eller annen form for aksept, også komme seg opp på hesten igjen. Så ja, i dårlige tider så har det hjulpet å skravle med noen». – R5

I dette utsagnet kommer det altså tydelig frem hvordan en bare ved å lufte sine egne tanker kan oppnå positive effekter. Det kreves ikke nødvendigvis en formell «støttesamtale», og det bygger oppunder Lauvås' og Handals påstand om at samtaler ikke trenger noen faglig tyngde og «veiledersnakk» for å være stressmodererende (Lauvås & Handal, 2014). En annen ting fire av fem respondenter pekte på ved støtte generelt, og samtaler spesifikt, var at de opplevde en positiv og stressreducerende effekt av å snakke med og være rundt andre som befinner seg i samme situasjon. Videre ble det også påpekt hvordan de kjente seg igjen i andres reaksjoner og hvordan dette var betryggende. I denne sammenheng er det interessant å trekke inn et eksperiment gjennomført av Townsend, Kim og Mesquita (2014). Her ble par satt sammen i oppgaver forbundet med stress (eks. holde en tale), for så å måle opplevd stress. I situasjoner hvor paret opplevde like følelser virket det å snakke om følelsene beroligende og stressdempende. Det viste seg at det økte opplevelsen av nærhet og i tillegg validerte individenes egne forståelser. Dette kan tenkes å gi menneskene en opplevelse av sikkerhet og forutsigbarhet i situasjonen, som i seg selv er faktorer som assosieres med dempede stressresponser. Det ser dog ut til at det er en forutsetning at paret som gjennomgår samme situasjon også opplever samme respons. Dersom den ene i paret eksempelvis opplevde mindre stress enn den andre, kunne dette være en faktor som virket styrkende for opplevd stress. Dette kan være fordi de ikke kjenner igjen sin stressrespons i andre, og således finner seg selv utenfor «normalen» (Townsend, Kim, & Mesquita, 2014). Forsøket har flere paralleller til respondentenes utsagn, men på den andre siden kan det synes å være mindre viktig at medaspirantene opplevde samme respons, sammenlignet med forsøket til Townsend et. Al.

Likevel, er det virkelig slik at en gjennom samtale om følelser og opplevelser kan moderere effektene av stress? Respondent 3 representerer et stridende syn i forhold til de fire andre respondentene.

«Folks måter å takle følelsene på var såpass individuell da at det var kanskje ikke så mye for meg å hente hos de andre da, i og med at jeg lyktes såpass godt selv».

Vedkomne ytrer tydelig hvordan følelsene i liten grad ble diskutert med andre. Påstanden er at individualiteten i aspirantenes håndtering av følelser spriker så mye at det ikke er formålstjenlig

å diskutere de med andre. I intervjuet trekker vedkomne heller frem andre metoder for å dekke samme behov. Eksempelvis det å gå seg en tur og høre på musikk. Dermed fremkommer det at det ikke finnes en enhetlig fasit blant aspirantene for hvordan de håndterer sine egne følelser.

6.2.2 Indre dialog

«Når jeg møter på utfordringene på den turen jeg nevner så tenker jeg «okei, det går greit». Så prøver jeg å få det til, så får jeg det ikke til. Og det er da tankeprosessen begynner å gå en annen vei. Da går jeg inn i en loop der jeg ikke klarer å løse problemet, som skaper følgefeil». – R2

Tanker og følelser har kommet frem som gjentakende årsak til redusert prestasjon og mestringsfølelse blant respondentenes utsagn. Slik respondent 2 svarer her har det tilsynelatende også vært et problem for vedkommende. Dette knyttes gjerne til situasjoner hvor en presterer under forventning, og tankene går inn i et negativt mønster som er vanskelig å kontrollere. Dette skaper distraksjon og dyrker flere feil. Slik vi definerte begrepet indre dialog for denne oppgaven omfatter det alle samtaler og tanker i seg selv som omhandler teknikker og vurderinger knyttet til det en gjør.

Samtlige respondenter fortalte om indre dialog i en eller annen form. Ikke alle brukte begrepet indre dialog, men de skildret hvordan de snakket til seg selv, regulerte tanker og følelser, og omtalte sine egne teknikker og ferdigheter i en samtale med seg selv. De ulike temaene innenfor indre dialog omhandlet positiv/negativ og noe instruerende indre dialog. I tillegg snakkes det litt om visualisering, som vi har valgt å ta under samme tema.

Respondentene trekker flere ganger frem hvordan tonen og innholdet i samtalen de har med seg selv påvirker prestasjonen, emosjonene og tankene deres. De rapporterer også at de opplever at den kommer ut av kontroll i stressende situasjoner, slik at de ikke klarer å regulere innholdet i samtalen. Evne til å håndtere tanker og følelser på denne måten ble trukket fram som viktig av samtlige respondenter. Dette presiserte blant annet respondent fem etter å ha fått spørsmål om hva det viktigste vi snakket om i intervjuet var:

«Altså, det som er viktig vil jeg si... altså det å regulere seg selv, det har vi snakket mye om på godt og vondt. Evnen til å gjøre det, og verktøyene til å kunne håndtere problemer, men også ta med seg gode ting. Det å kunne påvirke den mentale tilstanden man er i, det vil jeg si er viktig». – R5

På tross av å være viktig er det ikke lett å anvende indre dialog som et verktøy. Dette eksemplifiseres blant annet av respondent 3:

«Jeg klarte ikke nullstille og la listen der da, og det tror jeg tok meg litt igjen». – R3

I overnevnte sitat drøftes det hvordan manglende evne til nullstilling førte til den svake prestasjonen på den dårligste turen, da tidligere erfaringer preget vedkomne i for stor grad. Den manglende kunnskapen til indre dialog kommer av at det ikke er noe punkt i utdanningen på LFS, ei heller i forkant, hvor verktøyet vises. De fleste har jo et forhold til sine egne tanker, men det fremstår som at majoriteten ikke har kjennskap til verktøyet indre dialog, og hvilke effekter det har. Dette uttalte blant annet respondent 3 ved at han påstod det var vanskelig å styre tankene selv mens en sitter i flyet. Teorien viser derimot at dette absolutt er mulig. Selv om flere synes det er vanskelig, ble det gitt utsagn som viser til positive effekter ved å klare å regulere emosjoner og tanker, på tross av å ikke bruke indre dialog konkret. Dette er i tråd med Lazarus' og Folkmans teorier om at indre dialog er en av de vanligste mestringsstrategiene i møte med stress. Det beskrives som en «forsvarsmekanisme» mot stresset (Folkman & Lazarus, 1991). Anvendelse av indre dialog skildres blant annet i følgende sitat:

«Dette sammenliknet med min beste, der jeg klarte å 100% fokusere på det jeg skulle gjøre. [...] tankene mine var på riktig plass og jeg fikk ut potensialet på en god måte».

– R2

«[...] noe som fungerte var å ikke fokusere mye på hva jeg feilet på, men heller tenke helhetlig på det. Det hadde jeg god erfaring med. Også lærte jeg at hvis man fokuserer mye på den ene tingen du gjorde feil kan det hende at du klarer den, men det kan også hende at det er veldig mye annet som går galt. [...] Det følte jeg hadde effekt. Ikke bry seg så mye om hva som gikk galt, men heller alt det andre». – R2

Disse sitatene fra respondent 2 viser godt hvordan en positiv og bevisst indre dialog hjalp vedkomne med å regulere tanker og emosjoner, slik at fokuset kunne dirigeres mot oppgaveløsningen. Dette førte til en prestasjonsøkning. Dette samsvarer godt med Terry Orlicks teori om positiv indre dialog og dets effekt (Orlick, 2008). Utover de effektene Orlick nevner har også mange av sitatene og utsagn samsvart med Olympiatoppens utsagn rundt indre dialog. Et av deres hovedpoeng med indre dialog var nemlig at utøverne kunne bruke det for å lede konsentrasjonen mot det man ønsket å ha fokus på.

Dermed fremstår det basert på respondentenes utsagn som at de fleste hadde gode erfaringer med indre dialog. Troen på evnen til å regulere sine egne tanker og følelser på denne måten ble dog presentert av respondent 3 som uttalte en manglende tro på mulighetene for å klare dette. Det kan derfor tenkes at en økt kunnskap blant aspirantene om indre dialog ville kunne ført til økt prestasjon. Dette som resultat av økt evne til å regulere tanker og følelser slik at fokuset kan rettes mot arbeidsoppgavene. Dersom det er tilfelle vil det kunne tenkes at kun ved å introdusere de for konseptet, og det faktum at måten en snakker til seg selv på påvirker

det kognitive i stor grad, ville kunne hjulpet. Også uten å måtte bruke mye tid i en ellers hektisk hverdag på å måtte gå i dybden på teorien.

6.3 Prestasjon

«Det er jo at du føler du mestrer, at alt klikker og du får det til akkurat som det skal være. På solo-turen har du jo pugga og pugga og har alt i fingrene, men da føler du jo at du mestrer uansett for du flyr og krasjer ikke, og det er jo bare supert». – R4.

Slik forklarer R4 hvordan det var å fly solo. Vedkomne skildrer mestringsfølelsen av å sitte og fly alene uten bekymringer som et resultat av gode forberedelser i forkant. Resultatet av mestringsfølelsen blir dermed økt prestasjon. En mestringsfølelse under soloturen var noe som ble påpekt av samtlige, og gjerne trukket frem som deres beste tur. Sammenhengen mellom forberedelse og den opplevde prestasjonen til R4 kan forklares av Pensgaard. Pensgaard mener forberedelser og hardt arbeid, i kombinasjon med mentale faktorer, er en god oppskrift til høy prestasjonsevne (Pensgaard, Riise, & Stensbøl, 2013, ss. 26-30). Likevel er ikke forberedelser og hardt arbeid alene oppskriften på høy prestasjon. Troen på at en gjør det riktig, mestringsfølelse, blir sett på som kjernen til motivasjon og muligens den viktigste forutsetningen for prestasjon. Dette vil kunne forklare hvorfor respondent 1 på spørsmål om faktorer som påvirker suksess svarte:

«Selvtillit [...] det å se tilbake på hva du har gjort før og vise tilbake til gode erfaringer». – R1.

Respondent 1 nevnte også anerkjennelse fra instruktørene i form av et klapp på skuldra som et bidrag til økt mestringsfølelse og selvtillit. Mestringsfølelse kan dermed sees på som en nøkkelfaktor til prestasjon, og for å tilrettelegge for positiv mestringsfølelse finnes det en rekke metoder som bidrar til dette. Dette er i tråd med Banduras (1997) teorier om at personer som har gode erfaringer med noe har en tendens til å prestere bedre i krevende situasjoner og håndtere stress på en bedre måte (Bandura, 1997).

Resultatene har til nå indikert en sterk sammenheng mellom graden av opplevd stressmestring og prestasjon på flyturene. Stressorene og mestringsstrategiene har hatt mange likheter mellom de ulike respondentene, dog med noen faktorer som skiller seg ut. Reaksjonene har også vært sprikende. Ønsket om å prestere har fremstått som sterkt blant aspirantene, og det er i den sammenheng interessant å diskutere hvordan aspirantene lykkes med dette. Videre også se på hvilke tiltak litteraturen peker på at de kan gjøre for å forbedre stressmestringsfølelsen ytterligere.

I alle intervjuene vi gjennomførte fortalte respondentene om hvordan hhv negativ eller positiv prestasjon virket selvforsterkende. Dette betød i praksis at dersom de hadde en positiv

opplevelse knyttet til egen prestasjon fikk de styrket mestringstro og opplevde i mange tilfeller å fortsette den gode prestasjonen. Dette kunne dog snu dersom de fikk en negativ opplevelse. Slik det er skildret i tidligere sitat snudde tankerekken og samtalen med seg selv ble mer negativ, hvilket som regel førte til at de svake prestasjonene fortsatte. Dette er det professor Orlick omtaler som positiv og negativ indre dialog (Orlick, 2008). Det de opplever er at kroppen responderer i tråd med stemningen i den indre dialogen, hvilket i følge Orlick har sterk sammenheng med evnen til å motivere seg selv. For mange av respondentene fremstod det som at de hadde erfart denne sammenhengen, og registrert at tankemønsteret og den indre dialogen i stor grad korrelerte med opplevd mestring og prestasjon. Det som det dog fremstod som de ikke hadde like stor forståelse for var at denne indre samtalen i stor grad er mulig å påvirke selv. Altså gode erfaringer, men en manglende bevissthet og kunnskap om temaet, hvilket er helt naturlig når de ikke har hatt undervisning om det før eller under LFS. Dette representeres eksempelvis i følgende sitat:

«altså det å regulere seg selv, det har vi snakket mye om på godt og vondt. Evnen til å gjøre det, og verktøyene til å kunne håndtere problemer, men også ta med seg gode ting. Det å kunne påvirke den mentale tilstanden man er i, det vil jeg si er viktig». – R5

Selv om mange hadde erfaringer knyttet til positiv og negativ indre dialog peker også litteraturen på en del andre momenter omkring indre dialog som respondentene i liten grad snakket om. Eksempler på dette er instruerende indre dialog og visualisering. Etter en klarer å kontrollere stemningen eller tonen i den indre dialogen kan det være lurt å begynne å benytte seg av verktøy som instruerende indre dialog. Dette er blant annet omtalt av James Hardy som beskriver det som en teknikk hvor man helt konkret forteller seg selv hvordan en skal løse oppgaver teknisk, eller hvilken sinnsstemning en skal sette seg i. Dette kan kombineres med det som i boken *operativ psykologi* (Eid & Johnsen, Operativ Psykologi, 2006) omtales som stressmodererende faktorer; robusthet, optimisme og positiv mestringsforventning. I lys av dette kan en tenke seg at dersom en flyaspirant i en stressende situasjon klarer å tvinge seg selv til å fortelle at en innehar de overnevnte egenskapene kan oppleve å styre sin egen atferd. Den faktiske gjennomføringen av dette er ikke nødvendigvis lett, men om en lykkes kan den potensielle oppsiden være stor (Eid & Johnsen, Operativ Psykologi, 2006).

De fleste respondentene pekte på forberedelser som en nøkkelfaktor for suksess. Det å ha prosedyrer i langtidsmindet ble også fremhevet tidligere i drøftingen. Visualisering har mange likheter med instruerende indre dialog, bare at det foregår i forkant av en hendelse. I denne prosessen sitter en gjerne og forteller seg selv hvordan prosedyrer eller handlinger skal gjennomføres, og danner bilder i hodet i håp om å memorere de. Respondent 2 nevnte

visualisering spesifikt, og pekte på det som en av teknikkene vedkomne lærte best av. Det ble blant annet sagt at det var en åpenbar faktor for suksess. De andre respondentene derimot nevnte ikke visualisering spesifikt, men snakket om forberedelser generelt og pugging av prosedyrer spesifikt. Visualisering i teorien er en helt spesifikk teknikk hvor en «spiller av» bilder av en situasjon i hodet. I tillegg til å lære spesifikke teknikker og prosedyrer kan det brukes ved å spille av virkelighetsnære situasjoner hvor en har god opplevelse og utfallet er godt. Dersom denne teknikken brukes i forkant av en hendelse kan det bidra til suksess ved at følelsen blir en slags selvoppfyllende profeti (Riise, Stensbøl, & Pensgaard, 2015).

6.4 Metadiskusjon

«Jeg ønsket jo samtidig å gjøre mer enn bare å bestå turene, jeg ønsket jo å prestere».

– R5

Ønsket om å prestere er utvilsomt sterkt, men under det stresset og med de stressorene aspirantene skal prestere under er det ikke gitt at prestasjonen kommer av seg selv. Det krever antagelig spesifikke og gjennomtenkte teknikker, iallfall om en skal gjøre det optimalt. Slik det fremkommer i diskusjonen har aspirantene opplevd mange av de samme stressorene, og lever i et miljø som i utgangspunktet er likt for alle. En boble, som flere aspiranter kalte det. Det er ikke tvil om at stressorene er mange, de er komplekse, og ofte kraftige. Dog har reaksjonene har variert stort. Enkelte har respondert positivt på stressorer som for andre har fremstått som ødeleggende. Noen stressorer er akutte, mens andre er vedvarende og heller nedbrytende over tid. Blant viktige stressorer var instruktørrelasjonen. I den sammenheng er det interessant å trekke frem observasjonen med at alle trakk frem solturen som en av sine beste turer, og en av turene de kjente på mest selvillit og mestring. Altså den ene turen instruktøren ikke er til stede. Når stressorene ellers er til stede kom det frem at mestringsstrategiene var til stede, men i varierende form og omfang. Det ble praktisert en del teknikker på grunnleggende nivå, men det mangler en bevissthet rundt at det faktisk er teknikker en kan ha kontroll på, og ikke bare autonome prosesser. Tankene kan faktisk styres, og tankene i den indre dialogen har stor påvirkningskraft på evnen til å prestere. For å utvide horisontene ytterligere fra den positive og negative indre dialogen kan en vurdere å ta i bruk teknikker som instruerende indre dialog og visualisering. Slik teorien beskriver det kunne disse teknikkene hatt positiv effekt på stressmestringen. På en annen side kan det tenkes at disse prosessene blir for omfattende å skulle instruere aspiranter i et allerede krevende miljø. Kanskje burde en begynne med gruppen rundt, og sørge for at den sosiale støtten og samtalene de har seg imellom

er på et nivå som virker stressmodererende. Den sosiale støtten hadde de mange gode erfaringer med, selv om det var noe ulik tro på at emosjonell støtte hadde noe for seg. På den ene siden er det viktig å erkjenne at aspirantene lever i et miljø som er designet for å være stressende, i den hensikt at de som ikke tåler det skal falle av. Sett i et annet perspektiv kan en tenke seg at å gi aspirantene noe så enkelt som bevissthet omkring sosial støtte, dype samtaler og indre dialog ville vært formålstjenlig. Gitt at de antakelsene er holdbare, kan det tenkes at til og med respondenten som ytret skepsis omkring evnen til å ta kontroll over egne tanker hadde fått til nettopp det? Kanskje også fått oppleve at emosjonell støtte kan medbringe positive effekter?

7.0 Konklusjon

På Luftforsvarets Flygerskole bunner det meste ut i ønsket, behovet og kravet om å prestere for aspirantenes del. Det stilles svært høye krav, og som empirien har vist førte dette til betydelige mengder stress. Teorien har vist at stress har en rekke effekter på menneskets prestasjon, både positive og negative. Allikevel finnes det en rekke tiltak som kan gjøres for å moderere stressets effekter, og på den måten sikre best mulig prestasjon på tross av høye stressnivå. Herunder samhold, samtale, indre dialog, visualisering m.fl. Dersom gruppen og individet klarer å håndtere dette vil det tilrettelegge for økt prestasjon, og graden av mestring vil kunne øke. Nettopp derfor er dette temaet viktig, og det var bakgrunn for følgende problemstilling:

«Hvordan er flyaspirantenes opplevelse av mestring av stress under flygeperioden på Luftforsvarets Flygerskole?».

Dersom det stemmer slik sjef Luftforsvaret uttaler om spriket mellom antall piloter som utdannes mot fremtidens behov, vil det være relevant å se på strategier som kanskje kan hjelpe noen flere gjennom flygerskolen. Det har kommet frem at en del aspiranter anvendte flere strategier for stressmestringen som er teoretisk forankret og veldokumentert. Allikevel var det ikke alle som brukte det bevisst, og som kjente til dets effekter. Ved å heve kunnskapsnivået blant aspirantene, til et nivå hvor de har enkel kjennskap til temaene, kan det tenkes at de ville kunne oppnå større grad av stressmestring. Dette kan også tenkes å kunne blitt forsterket om de fikk kjennskap til andre teknikker, som instruerende indre dialog og visualisering. Vi må dog erkjenne at aspirantene er i en seleksjonsramme og det er meningen å luke ut de som uten bakgrunn håndterer situasjonen der. På tross av dette vil vi påstå at en kjennskap til at sosial støtte, samhold, dype samtaler, indre dialog og dets effekter på stressmestring og prestasjon ikke ville ødelagt seleksjonsrammen. Kanskje ville det kunne forsterket den, tatt i betraktning at det operative livet som flyger på skvadron handler om å støtte hverandre, gjerne også med disse verktøyene. Dette ville ikke nødvendigvis hjulpet alle flyaspiranter. Det kan tenkes naturlige menneskelige forskjeller gjør at noen ikke trives med eller har troen på å ha kontakt med følelser og snakke om andres følelser, slik respondent 3 har ytret. Kanskje presterte vedkommende best med den valgte praksisen uten tro på å styre egne tanker og å anvende emosjonell støtte. Likevel, med bakgrunn i teorien og andre respondenters utsagn, mener vi det ville vært positivt å gi det et forsøk.

8.0 Referanser

- Aslaksen, P. (2019, Oktober 10). *Psykoterapi*. Hentet fra Store Medisinske Leksikon, Store Norske Leksikon: <https://sml.snl.no/psykoterapi>
- Backer, P. R., & Orasanu, J. M. (1992, April 23). *Stress and Performance Training: A review of the literature with respect to military applications*. Hentet fra ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347184.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy - The Excercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Eid, J. (2007). Mestring av belastende operativ tjeneste. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg, *Liv og lære i operative miljøer; "Tøffe menn gråter"* (ss. 149-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eid, J., & Johnsen, B. H. (2006). *Operativ Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flin, R. (1996). *Sitting in the Hot Seat*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and Emotion. I A. Monat, & R. S. Lazarus, *Stress and Coping - An Anthology* (ss. 207-227). West Sussex: Columbia University Press.
- Forsvarets Forum. (2019, Mars 7). *Milliardfly kan bli stående på bakken på grunn av pilotmangel*. Hentet fra Forsvarets Forum: <https://forsvaretsforum.no/milliardfly-kan-bli-staende-pa-bakken-pa-grunn-av-pilotmangel/104489>
- Grønmo, S. (2020, November 3). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/kvalitativ_metode
- Griffith, J. (2002). Multilevel analysis of cohesions's relation to stress, well-being, identification, disintegration, and percieved combat readiness. I M. F. Wiskoff, *Military Psychology, volume 14, number 3* (ss. 179-251). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Hallingstorp, L. (2020, Desember 15). *Søkerrekord til flygeskolen*. Hentet fra Forsvaret: <https://www.forsvaret.no/aktuelt-og-presse/aktuelt/sokerrekord-til-flygeskolen>
- Hardy, J. (2006, Januar). Speaking Clearly: A critical review of the self-talk litterature. *Psychology of Sport and Excercise*, ss. 81-97.
- Høvding, G. (2020, Oktober 1). *Tunnelsyn*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://sml.snl.no/tunnelsyn>

- Holen, A. (2007). Flystyrt, funksjonsevne og forsvar. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg, *Liv og lære i operative miljøer* (ss. 189-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hollingen, E. (2014, Juni 28). *Hva menes med mental trening?* Hentet fra Trening.no:
<https://www.trening.no/treningstips/hva-menes-med-mental-trening/>
- Horn, C. B., & Walker, D. R. (2008). *The Military Headership Handbook*. Ontario: Dunburn Press.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm.
- Kennair, L. E. (2021, Januar 4). *Fight-or-flight-responsen*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
<https://snl.no/fight-or-flight-responsen>
- Larsen, E. B. (2013). *Bli best med mental trening*. Oslo: J.M Stenersens Forlag.
- Larsen, R.-P. (1996). *Stress og mestring av stress*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- MacIntyre, A., & Bridges, C. (2008). Stress and coping. I B. Horn, & R. W. Walker, *The military leadership handbook* (ss. 481-493). Toronto: Dundurn Press.
- Martinussen, M., & Hunter, D. (2008). *Luftfartspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moldjord, C., Arntzen, A., Firing, K., Solberg, O. A., & Laberg, J. C. (2007). *Liv og lære i operative miljøer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress And Coping, An Anthology*. West Sussex: Columbia University Press.
- Orlick, T. (2008). *In Pursuit of excellence*. Human Kinetics.
- Pensgaard, A. M., & Hollingen, E. (2006). *Idrettens Mentale Treningslære*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Pensgaard, A. M., Riise, A. J., & Stensbøl, B. (2013). *Norske Vinerskaller*. Oslo: Cappelen Damm.
- Phillips, D. T., & Loy, J. M. (2008). *The Architecture of Leadership*. Annapolis: Naval Institute Press.
- Riise, A. J., Stensbøl, B., & Pensgaard, A. M. (2015). *Norske vinnere*. Oslo: Cappelen Damm.

- Stanton, A. L., & Low, C. A. (2012, Februar 21). Expressing Emotions in Stressful Contexts: Benefits, Moderators, and Mechanisms. *Current Directions in Psychological Science.*, ss. 124-128.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forslag .
- Townsend, S. S., Kim, H. S., & Mesquita, B. (2014, Juli). Are You Feeling What I'm Feeling? Emotional Similarity Buffers Stress. *Social Psychological and Personality Science.*
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - Mer enn ord. Utg. 5*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. I S. Cohen, & S. L. Syme, *Social Support and Health* (ss. 61-82). Orlando : Academic Press.

9.0 Figurliste

Figur 1: Rhona Flin's modell for stress basert på opplevde krav mot opplevd tilgjengelig ressurs (Flin, Sitting in the hot seat, 1996, s. 101)	8
Figur 2 Olympiatoppens modell for mental trening. (Hollingen, 2014)	16
Figur 3 viser temaene med kodene brukt på tavlen i figur 3, og fargekoden ordene er markert med slik vi sorterte de i intervjuene.	24
Figur 4 Bilde av alle kodene fra de ulike intervjuene, sortert etter respondent og deretter fargekodet etter temaer fra diskusjonen	24
Figur 5 Her vises temaene fra kodene med aktuelle undertema. Slik det vises er instruktørrelasjon utelatt i det videre arbeid som et eget tema, i tillegg til at undertemaene ble redusert til de under de horisontale strekene på listene.....	25

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Vi velger en semistrukturert intervjuguide for å tillate en viss grad av fleksibilitet og rom for respondenters egne refleksjoner/behov.

Intervjuguide: Mestring og læring ved Luftforsvarets Flygerskole

Innledning

- Takke for at respondenten stiller opp.
- Forklare hva formålet med intervjuet er.
 - Problemstilling:
 - «Hvilke faktorer påvirker flyaspirantenes opplevelse av mestring og læring under flyperioden ved Luftforsvarets Flygerskole?»
 - Undersøkelsen har til hensikt å avdekke hva som påvirker flyaspirantenes evne til/opplevelse av mestring og læring under flyperioden. Videre vil det diskuteres hvilke tiltak som, i den gitte seleksjonsrammen, kan iverksettes for å forbedre lærings- og mestringsevnen.
- Kort forklaring om intervjuet, det blir tatt lydopptak, opptaket slettes etter levert bachelor, og sitater kan bli brukt og vil anonymiseres.
- Avklare graderingsnivå: Ingen sensitive/graderte/konfidensielle opplysninger.
- Underskrift på samtykkeskjema/informasjonskriv.
- Informere om tentativ tidsramme for intervjuet.
 - 35-40 min.

Hoveddel

Innledende spørsmål

- Hvor gammel er du og hvilken erfaring hadde du fra før flyskolen?
- Hvordan var det å være i Bardufoss i 6 måneder?
- Du gikk på Luftforsvarets Flygerskole. Hva var grunnen til at du søkte på det?

Temaer vi skal innom i løpet av samtalen

- **Verste flytur**

- Vurdert utfra din egne subjektive opplevelse, hva vil du si var din verste flytur?
 - Hvordan vil du beskrive turen?
 - Hva skilte denne turen fra andre turer? Eksempelvis med fokus på forberedelser, selvsikkerhet, nervøsitet, relasjon til instruktør, etterarbeid,
- Faktorer som påvirker feiling på flyturene.
 - Kan du beskrive hvordan det oppleves å være i en situasjon hvor du feiler på momenter eller turer?
 - Hvilke faktorer vil du fremheve som påvirket til det?
 - Hva påvirker din opplevelse av å ha kontroll på denne/disse faktoren(e)?
 - Til hvilken grad opplever du å klare det?
 - Opplevde du situasjoner hvor disse faktorene som har påvirket deg negativt også påvirket deg positivt?
 - På hvilken måte?
 - Hva slags tanker/følelser opplever du i stressede situasjoner rundt og under flyturer, og hvordan regulerer du disse?
 - Preget disse tankene/følelsene deg i ettertid?
 - Hva satt igjen til neste flytur?
 - Opplevde du andre situasjoner enn flyturene som krevende i perioden dere fløy?

- **Beste flytur**

- Vurdert utfra din egne subjektive opplevelse, hva vil du si var din beste flytur?
 - Hva skilte denne turen fra andre turer? Eksempelvis med fokus på forberedelser, selvsikkerhet, nervøsitet, relasjon til instruktør, etterarbeid
- I situasjoner du har opplevd suksess på momenter eller turer, hvilke faktorer vil du fremheve som påvirket til det?
 - Hva påvirker din opplevelse av å ha kontroll på denne/disse faktoren(e)?

- Til hvilken grad opplever du å klare det?
 - Opplevde du situasjoner hvor disse faktorene som har påvirket deg positivt også påvirket deg negativt?
 - På hvilken måte?
 - Hva slags tanker/følelser opplever du i situasjoner preget av mestring, og hvordan påvirker disse deg?
 - Preget disse tankene/følelsene deg i ettertid?
 - Hva satt igjen til neste flytur?
- **Samhold i gruppa**
 - Støttet du deg til noen for å håndtere følelser før og etter både de positive og negative opplevelsene?
 - Hvis ja
 - Hvem støttet du deg til?
 - Hvordan støttet du deg til vedkommende?
 - Vil du si at dette ga en positiv effekt, og eventuelt på hvilken måte?
 - I hvilken grad vil du si at dere snakket om erfaringene/opplevelsene fra flyturen i dybde? Les, på et dypere nivå enn teknisk/taktisk.
 - Hva slags effekt opplevde du av dette?
- **Læringsutbytte**
 - Sett i etterkant, hvilket læringsutbytte opplever du å ha fått med deg fra flyturene, relativt til hvor mye som er mulig å få med seg?
 - Hva har vært viktige elementer/faktorer som har fremmet dette?
 - Hva har vært viktige elementer/faktorer som har hemmet dette?
 - Hvilke tiltak kunne vært gjort for å bedre læringsutbytte?

Avslutning:

Følgende kontrollspørsmål skal stilles etter hoveddelen er ferdig:

- Hva av det vi snakket om i dette intervjuet opplever du har vært viktig eller av stor betydning?
- Basert på det vi nå har snakket om, er det noe mer du ønsker å utdype?
- Er du tilbøyelig for å kontaktes i etterkant dersom det blir aktuelt?
- Tusen takk for at du tok deg tiden til å stille opp!