



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter:
Charlotte Wang

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Skolerelatert stress og strategier.

Engelsk tittel: School related stress symptoms and strategies.

Emneord:
Stress
Skolerelatert stress
Mestringsstrategier
Hjelpesøkingssatferd

Sidetall: 79
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 09.05.14
dato/år

Forord

Alle mennesker opplever stress i løpet av et liv, noen i større eller mindre grad enn andre. Dette har vært et urolig interessant tema å fordype seg i, samtidig som jeg selv har kjent på denne opplevelsen av stress under mitt arbeid. Jeg ser på meg selv som heldig som har hatt muligheten til å skrive en masteroppgave, men har også kjent på det ansvaret en har som forsker, i forhold til informanter og ikke minst en frykt for og ikke være tro mot teori som er blitt utviklet gjennom en årrekke.

Oppgaven hadde ikke blitt til uten den støtte og veiledning jeg har fått på veien av min tålmodige veileder Edvin Bru, som har lyttet til alle mine ideer og hjulpet meg på rett vei. Ikke minst har han redusert negative tanker i de mørke stunder av skrivearbeidet og gitt meg masse inspirasjon. Jeg vil også takke min kjære bror Marius Wang som deltok i piloteringsprosjektet mitt og lot meg ta del i en annens opplevelse og perspektiv på metoden som ble brukt i studien, samt gav meg reflekterte tanker omkring den og rustet meg på veien.

Jeg er svært takknemlig til skolen som valgte å delta i min studie. Denne skolen er å burde være et forbilde for andre skoler som ønsker å utvikle seg i en positiv retning. Både når det kommer til å være en skole med rom for alle og lærer som yter det lille ekstra for elevene sine. Jeg vil takke lærerne som gjorde mye av grovarbeidet, med hensyn til å tilrettelegge for utlevering av samtykker fra foreldre og taushetserklæring for elevene og ikke minst ledelsen. Som fysisk la til rette for at det skulle være mulig å gjennomføre metoden.

Til slutt vil jeg takke kjære, tålmodige Oddbjørn Heggø for hjelp med rettskriving og gjennomlesning av studien før innlevering.

09.04.14.

Charlotte Wang

Sammendrag

Oppgavens tittel og hensikt

Valget av tema til masteroppgaven var vanskelig. Når det kommer til barn og unge er det utrolig mange fenomener som har behov for å belyses. Men etter en grundig overveielse falt valget på skolerelatert stress og strategier. Årsaken til dette var at det er et fenomen som de seneste årene har hatt en økende innvirkning på elevene, på en negativ måte som vi ikke enda har nok forståelse med hensyn til å se de langsiktige konsekvensene av. Tanken bak oppgaven var å få rørt ved overflaten av dette fenomenet som er mye større og mer komplisert enn at jeg i en masteroppgave kan belyse alle dets dimensjoner. En av hensiktene bak oppgaven var og å prate med elevene selv og høre om de kunne gi oss en pekepinn på hva vi som voksne kunne gjøre for å lette hverdagen deres og redusere opplevelsen av stress.

Metode

Studien er av kvalitativ art, med teoretisk bakgrunn(Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). De empiriske dataene som ble brukt, ble samlet inn ved bruk av fokusgruppeintervju. 13 informanter fra tiende klasse deltok i studien. Det vil si at de elevene ble delt inn i tre grupper, hvor to av gruppene besto av fire elever og en av gruppene fem. De var noenlunde jevnt fordelt mellom jenter og gutter, men siden det er så få informanter i studien er ikke dette en relevant problematikk.

Resultater

Elevene rapporterte om periodevis høy grad av skolerelatert stress. Hoved kildene til dette ble oppgitt til å være arbeidsmengde, karakterer og fremføringer foran klassen. Hvor det var litt ulik rangering fra elev til elev med hensyn til hva de opplevde som utløste mest stress. Informantene oppgav flere negative psykosomatisk symptomer på denne typen stress. De fortalte at de periodevis sov dårlig, var kvalme, vondt i magen, hodet, var sure, gretne og irriterte og at dette gikk ut over folk som var rundt dem, både familie og venner. I disse tilfellene hvor nivået av stress økte hadde elevene ulike strategier de benyttet seg av for å redusere denne negative opplevelsen.

Blant informantene kom det frem at de benyttet seg av både problemfokuserte emosjonsfokuseret og unngåelses-strategier. Noen av elevene informerte om at de la planer for

hvordan og når de skulle lese til prøver for ikke å komme på etterskudd med lesing, mens andre informerte om at de utsatte skolearbeidet til dagen før prøven eller presentasjonen med planer om å ta opp arbeidet igjen kvelden i forveien, men det var ikke alltid at de klarte å lese da engang. De informerte om at konsekvensen av dette var at de i stor grad opplevde stress, men at de likevel valgte denne løsningen igjen.

Når det kom til emosjonsfokuserte strategier informerte elevene om at de ofte gikk på trening, så på tv, gikk ut med venner, gjorde noe de likte eller benyttet seg av facebook eller andre chatte forum, for å ta pauser i skolearbeidet. For noen av elevene gikk denne typen emosjonsfokuserte strategier over i unngåelsesatferd da de ikke tok opp skolearbeidet igjen.

Funnene tyder på at det var ulike personlige og kulturelle betingelser som elevene oppgav var modererende på opplevelsen av stress var støtte, sosial kontroll, forventninger fra foreldre og medelever og sammenligningskultur.

Forventninger som moderator til stress kunne øke denne opplevelsen både i forhold til de forventninger de hadde til seg selv, men også forventninger fra medelever og foreldre. Det ble ikke nevnt noe om forventninger fra lærere. Elevene oppgav at de opplevde at foreldrene hadde urealistisk høye forventninger til hvilke karakterer de skulle få og påpekte ved flere anledninger at de kunne gjort det bedre.

De fleste informerte om at de fant støtte i kulturen fra læreren, som både kunne hjelpe dem med å finne bedre strategier for å gjøre skolearbeidet enklere men også å forklare pensumet. Elevene informerte stort sett om at de ikke søkte hjelp hos medelever, da de ikke trodde de kunne gi dem noen bedre svar enn de selv satt med. Flesteparten av elevene oppgav at de kunne søke støtte og hjelp hos foreldre.

Elevene hadde både positive og negative opplevelser med hensyn til sammenligningskulturen. De informerte om at det var kjekt når de på prøver hadde fått veldig gode karakterer, men i de tilfelle de ikke opplevde at de var fornøyde med karakteren ønsket de at det ikke skulle få noe fokus.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Sammendrag	2
Oppgavens tittel og hensikt	2
Metode	2
Resultater	2
1.0. Innledning	6
1.1. Introduksjon til temaet skolerelatert stress og strategier	6
1.2. Studiens hensikt	7
1.3. Avgrensning	7
1.4. Studiens oppbygning	8
2.0. Stress, følelser og mestring	10
2.1. Hvilke krav og forventninger knyttet til skolearbeid kan lede til stress og belastninger?	14
2.2. Hvordan kan forventninger om å lykkes i forhold til skolerelaterte oppgaver og den verdi eleven tillegger skolearbeidet påvirke om krav til skoleprestasjoner gir opphav til stress?	16
2.3. Hvordan kan forhold ved læringsmiljøet påvirke om elever opplever stress relatert til skolearbeidet?	18
2.4. Mestrings strategier i møte med skolerelaterte oppgave belastninger	23
2.5. Hvilke konsekvenser kan stress ha for ungdom?	26
3.0. Metode	29
3.1. Vitenskapssyn	29
3.2. Utvalg	29
3.3. Fokusgruppe intervju	30
3.4. Praktisk gjennomføring	32
3.5. Analyse	33
3.6. Studiens troverdighet	34
3.7. Etske refleksjoner	35
4.0. Resultat og drøfting	37
4.1. Stress	37
4.2 Kilder til skolerelatert stress	38
4.3. Konsekvenser av skolerelatert stress	42
4.4. Personlige og miljømessige forhold som påvirker opplevelse av stress i forhold til skolerelaterte oppgaver	45

4.5. Personlige forhold som påvirker opplevelsen av stress i forhold til skolerelaterte oppgaver.....	45
4.6. Miljømessige forhold som påvirker opplevelsen av skolerelatert stress.....	48
4.7. Forventninger fra andre.....	48
4.8. Nivåinndeling.....	50
4.9. Kulturelle verdsetninger.....	52
4.10. Kontroll og støtte i miljøet.....	53
4.11. Klassekultur.....	56
4.12. Valg av strategier og mestring av skolerelatert stress.....	58
4.13. Problemfokuserede mestringsstrategier for å takle arbeidsmengden.....	59
4.14. Utsettelse av skolerelaterte oppgaver og Unngåelsesstrategier.....	61
4.15. Emosjonsfokuserede strategier.....	64
5.0. Oppsummerende drøfting.....	66
5.1. Opplevelse av stress.....	66
5.2. Personlige forhold som eleven mener påvirker opplevelsen av skolerelatert stress.....	68
5.3. Miljømessige forhold som eleven mener påvirker opplevelsen av skolerelatert stress.....	69
5.4. Strategier som brukes for å redusere skolerelatert stress.....	70
6.0. Avslutning.....	73
6.1. Metodiske begrensninger.....	73
6.2. Konklusjoner i forhold til studiens funn.....	73
6.3. Praktiske implikasjoner.....	74
6.4. Behov for videre forskning.....	76
Litteraturhenvisning.....	77
Vedlegg 1.....	79
Intervjuguide.....	79
Vedlegg 2.....	80
Godkjenning fra NSD.....	80

1.0. Innledning

Å velge tema til masteren var en vanskelig prosess. Stress har i den senere tid fått større fokus ikke bare hos voksne men også hos barn. I rapporten fra NOVA (2013) viser tall at ungdommer ikke lenger har en egen kultur, men har tatt større de i de voksnes rekke. Dette kan ha sine positive sider, som tall viser at ungdom drikker og røyker mindre (NOVA, 2013), men som følge av at de tar større ansvar kan belastninger som stress, ekstra arbeid og bekymringer følge med.

De senere årene har elever gjennom ulike studier og rapporter fra eksempelvis Nova (2013), rapportert om økende grad av stress (NOVA, 2013). Dette stresset kan i mindre grad virke skjerpene hvis elevene velger problemfokuserede strategier (JE Driskell, 1998), mens i større grad kan denne opplevelsen av stress virke lammende og ende opp i unngåelsesstrategier eller psykosomatisk problematikk som utbrenthet (Murberg & Bru, 2004; Schram, 2013).

Skolen kan for noen elever oppleves som en trussel (Skinner & Belmont, 1993) og en kilde til stress. Elever tilbringer store deler av dagen i skolen og må ofte bruke flere timer av ettermiddagen for å gjøre skolearbeid. Elever som har negative opplevelser med hensyn til skolen kan derfor være under et enormt press store deler av livet.

1.1. Introduksjon til temaet skolerelatert stress og strategier

Studien dreier seg om Skolerelatert stress og strategier elevene velger når de opplever dette. I denne forbindelse dukket det opp fire spørsmål som var relevante å studere videre:

- 1) Hvilke forhold ved skolearbeidet utløser stress blant ungdom?**
- 2) Hvilke konsekvenser har stress relatert til skolearbeidet?**
- 3) Hvilke mestringsstrategier benytter ungdommer seg av for å håndtere dette stresset?**
- 4) Hvilke miljømessige og personlige egenskaper påvirker opplevelsen av stress?**

Disse spørsmålene dukket opp da jeg fordypet meg i studier som er gjort omkring fenomen som stress og strategier. Det første spørsmålet er relevant for å finne den bakenforliggende kilden til stress og prøve å jobbe med den og ikke bare konsekvensene av den for å redusere elevenes opplevelse av dette på en best mulig måte.

Konsekvenser som er rapportert fra tidligere studier viser at elever opplever å ha psykosomatiske symptomer under perioder med stress, disse kan for noen være ganske alvorlige og føre til utbrenthet (Schram, 2013).

Mestringsstrategier er fra Carver og Scheier (1989) delt inn i tre hovedkategorier. Problemfokuserte, emosjonsfokuserte og unngåelsesatferd. Disse mestringsstrategiene har ulike effekt på opplevelse av stress og ikke minst om elevene gjør noe aktivt for å motvirke «problemet», eller om eleven gjør noe utenom situasjonen for å ta en pause (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

Til slutt er det ulike modererende fenomener på stress som går på hvordan miljøet omkring eleven er, om eleven opplever støtte, kontroll, kultur for å jobbe med skolen og ikke minst personlige egenskaper som at eleven har mestringsforventninger som er med på å bestemme hvordan eleven møter skolen eller forventningsverdi individet har til ulike fag.

1.2. Studiens hensikt

Hensikten med studien er å belyse hva eleven opplever som utløser skolerelatert stress og hvordan dette oppleves. Da dette er et økende problem i samfunnet og vi ikke enda kjenner de langsiktige konsekvensene av dette er det et fenomen som vi trenger mer innsikt i og større kompetanse omkring.

1.3. Avgrensning.

Innen temaet skolerelatert stress og strategier er det utallige dimensjoner en kunne tatt med, men for å avgrense har jeg valgt å gå inn på et mikronivå hvor jeg belyser elevens opplevelse gjennom tidligere studier og teori på temaet. Jeg ser bort fra skolen som makrodimensjon med forgreininger til fritidsaktiviteter og andre områder hvor elevene ferdes. Selv om mobbing er et høyst relevant tema har jeg valgt og ikke gå inn i den problematikken, av de grunner at jeg ikke kan iverksette tiltak for å forbedre dette for eventuelle elever som opplever dette og for å skåne elever for den belastningen det kunne medført å prate åpent om disse vanskelige temaene. Jeg valgte også delvis bort ting som relateres til relasjoner i hjemmet, bortsett fra spørsmål om elevene søker hjelp til skolearbeid hjemme. Da jeg ikke ønsker å sette i gang noen emosjonelle reaksjoner jeg ikke kan avslutte.

1.4. Studiens oppbygning

Teoridelen er bygget opp på bakgrunn av ulike studier og teori omkring temaet stress og strategier. Det begynner med et kort historisk riss av synet på stress for så å forankres til Lazarus (2006) teoretisering av det han anser som stressprosessen. Som han referer til har enhver forandring potensiale til å utløse stress. Det vil da avhenge av miljømessige og personlige variabler om situasjonen utløser stress (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006).

Videre har jeg brukt blant annet Albert Bandura (1982) sin teori for å belyse en del personlige variabler som kan forklare hvorfor situasjoner utløser stress hos noen og ikke hos andre (Bandura, 1982) sammen med teori om hvordan eleven påvirkes av forventninger til utfall av situasjoner (Wigfield & Eccles, 2000). Samt teori som omfatter miljøet fra blant annet Pianta (1999) for å belyse hvordan miljøet også er avgjørende for om eleven vurderer situasjoner slik at de utløser stress (Pianta, 1999) og Lazarus teori om miljøet som struktur og kultur (Lazarus et al., 2006).

Lazarus har ikke studert fenomenet stress i skolen jeg har derfor valgt å utdype dette gjennom studier som omfatter begge disse fenomenene som blant annet Murberg og Bru (2004), Schram (2013) og Natvig, Albrektsen, Anderssen og Quanstrøm (1999), som har studert konsekvensene av skolerelatert stress hos elever (Andreassen, Turmo, & Elstad, 2006; Murberg & Bru, 2004; Natvig, Albrektsen, Anderssen, & Qvarnstrøm, 1999; Schram, 2013).

Teorien er deretter delt inn i kapitlene:

Hvilke krav og forventninger knyttet til skolearbeid kan lede til stress og belastninger?

For at oppgaven skulle ha noe verdi, var det viktig å belyse hva elevene opplevde var kilder til skolerelatert stress. Det er også viktig å øke kunnskapen om dette for at det skal være mulig for pedagoger og lærere og redusere denne negative opplevelsen og ikke bare jobbe rettet mot konsekvensene av stress.

Hvordan kan forventninger om å lykkes i forhold til skolerelaterte oppgaver og den verdi elevene tillegger skolearbeidet påvirke om krav til skoleprestasjoner gir opphav til stress?

Dette kapitlet tar for seg individuelle forskjeller hos elever som kan være med på å moderere opplevelsen av stress.

Hvordan kan forhold ved læringsmiljøet påvirke om elever opplever stress relatert til skolearbeidet?

I dette kapitlet har jeg belyst hvordan kultur og struktur er med på å påvirke elevens vurdering av om en situasjon er en potensiell kilde til stress.

Mestringsstrategier i møte med skolerelaterte oppgave belastninger.

Dette kapitlet omhandler hvilke strategier som elevene velger i ulike situasjoner for å redusere stress, med utgangspunkt i Carver og Scheiers (1989) teori om problemfokuserete-, emosjonsfokuserete og unngåelses-strategier (Carver et al., 1989).

Hvilke konsekvenser kan stress ha for ungdom?

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i studier som dreier seg om psykosomatiske konsekvenser av stress.

Etter teorien kommer et metodekapittel, før drøftinger av funn og oppsummerende drøftinger og avslutning.

2.0. Stress, følelser og mestring.

Menneskers opplevelse av verden er av svært individuell karakter og basert på ulike aspekter som erfaring, forståelse, kunnskap og følelser. Rapport fra Nova viser klart at ungdommen har en positiv utvikling de seneste årene. De bruker mindre rusmidler, er mer positiv til skole, er mer voksne enn tidligere og tar mer ansvar for eget liv. Rapporten viser at de ikke lenger er like preget av en egen ungdomskultur, men tar større del i voksenkulturen. Likevel viser rapporten overraskende høye tall med hensyn til rapportering av stress. Ungdommer rapporterer om søvnmangel og stadige bekymringer (NOVA, 2013) En kan da stille seg spørsmål om vi med økende krav, har frarøvet barnet barndommen og om hvordan langtidsvirkningene av økt stress vil påvirke elevene? For å forstå hvorfor noen elever blir stresset av skolerelaterte oppgaver, mens andre ikke, har jeg prøvd å belyse ulike teoretiske aspekter av følelser, mestring og vurdering som en del av det Lazarus teori om stress prosessen.

Med tanke på å belyse skolerelatert stress og strategier elevene velger, dukket det opp fire spørsmål som måtte besvares. Hvilke forhold ved skolearbeidet utløser stress blant ungdom, Hvilke konsekvenser har stress relatert til skolearbeidet, Hvilke mestringsstrategier benytter ungdommer seg av for å håndtere dette stress? Og hvilke miljøfaktorer og personlige egenskaper er med på å moderere opplevelsen av stress.

Historisk sett har stress som teori fra 50 tallet utviklet seg gjennom tre hoved tendenser. De tidligere teoriene så på stress som en følge av en ytre respons, hvor spesifiserte hendelser ville utløse stress hos alle. Hans Selye (1956) var en av de tidligere forskerne på stress. Han så at pasienter som opplevde mye stress hadde en tendens til å bli rammet av inflammatoriske sykdommer. Han så på stress som respons på skadelig stimuli eller miljømessig stress. Denne teorien manglet den kognitive biten og kunne derfor vanskelig forklare kognitiv psykologisk stress. Teori inneholdt heller ikke de individuelle forskjellene som senere er blitt avgjørende for stress teori. Stimulus som stresstilnærming ble senere av Holmes og Masuda (1967) og Holmes og Rahe (1967) utløst av forandring i livssituasjon. Hvor for mange endringer i livssituasjon på en gang øker faren for stress. Denne tilnærmingen inneholdt også individet som passiv mottaker av stress (Lyon, 2000).

Lazarus og Folkman (2006) videreutviklet stressteorien og mente at stress i seg selv ikke var målbart som en enslig faktor. Han mente stress ikke fantes i situasjonen, men som et resultat av en transaksjon mellom personen og miljøet, som kan sette i verk en del emosjonelle, kognitive og mestrings-faktorer (Lyon, 2000).

Lazarus anser enhver forandring som mulige kilder til stress, både positive og negative situasjoner. Da dette krever at individet tilpasser seg (Lazarus et al., 2006). Det vil si at alt som skjer, enhver forandring kan resultere i vurderinger som kan utløse stress.

Lazarus viser til at det er denne vurderingen som er avgjørende for om en påvirkning blir oppfattet som stressende. Vurdering skilles inn i primær og sekundærvurdering. Og som Brenda L. Lyon (2000) referer til som revurdering. Lazarus (2006) skiller da mellom primærvurdering, som inneholder vurdering av om det som skjer er relevant for ens verdier, mål forpliktelser, forestillinger om selvet, intensjoner og oppfattelse av verden. Mens sekundærvurderingen går på hva man kan gjøre, eller hvilke ressurser som er tilgjengelige for å redusere stress (Lazarus et al., 2006). Revurderingen er prosessen hvor individet stadig evaluerer og eventuelt endrer tidligere vurdering ettersom situasjonen forandrer seg. Denne formen for vurdering vil også ofte benyttes i de situasjoner hvor individet føler det ikke har noe kontroll over situasjonen (Lyon, 2000).

Sekundærvurdering dreier seg om mulighetene for mestring. Lazarus (2006) lister opp tre spørsmål som er viktige i denne forbindelse. Hvem har skylden for utfallet, hvilket potensiale er det for mestring og hva kan man forvente av den situasjonen etterpå. Disse ulike vurderingene kan være med på å hemme eller fremme følelse av stress (Lazarus et al., 2006).

Hvis individet i vurderingsprosessen (primærvurderingen) kommer frem til at situasjonen kan eller har medført skade/tap, trussel eller utfordring. Kan dette avhengig av personens opplevde individuelle ressurser eller (oppfattelse av) miljøet utløse atferd i form av mestringsstrategier (positive og negative) Hvor skade/tap er en situasjon som er skjedd, trussel er en situasjon som mest sannsynlig vil skje og utfordring er det teoretikerne ser på som kan utløse positive emosjoner om individet setter inn ekstra krefter for å nå målet (Lazarus et al., 2006).

Disse vurderingene kan ha betydning for innsats i skolen. Eksempelvis kan elever som synes skolearbeidet er interessant eller nyttig, yte mer innsats. Det vil da være større sjans for at de benytter seg av aktive eller problemfokuserede mestringsstrategier når de møter utfordringer med hensyn til skolearbeidet. Motsatt vil elever som ser liten verdi i skolen ha større risiko for å velge unngåelsesstrategier (Carver et al., 1989). Velger barnet unngåelsesstrategier kan det komme på etterskudd med arbeidskrav, pensum og læring som kan øke negative emosjoner som stress omkring skolerelaterte arbeidsoppgaver og i det hele tatt å være på skolen.

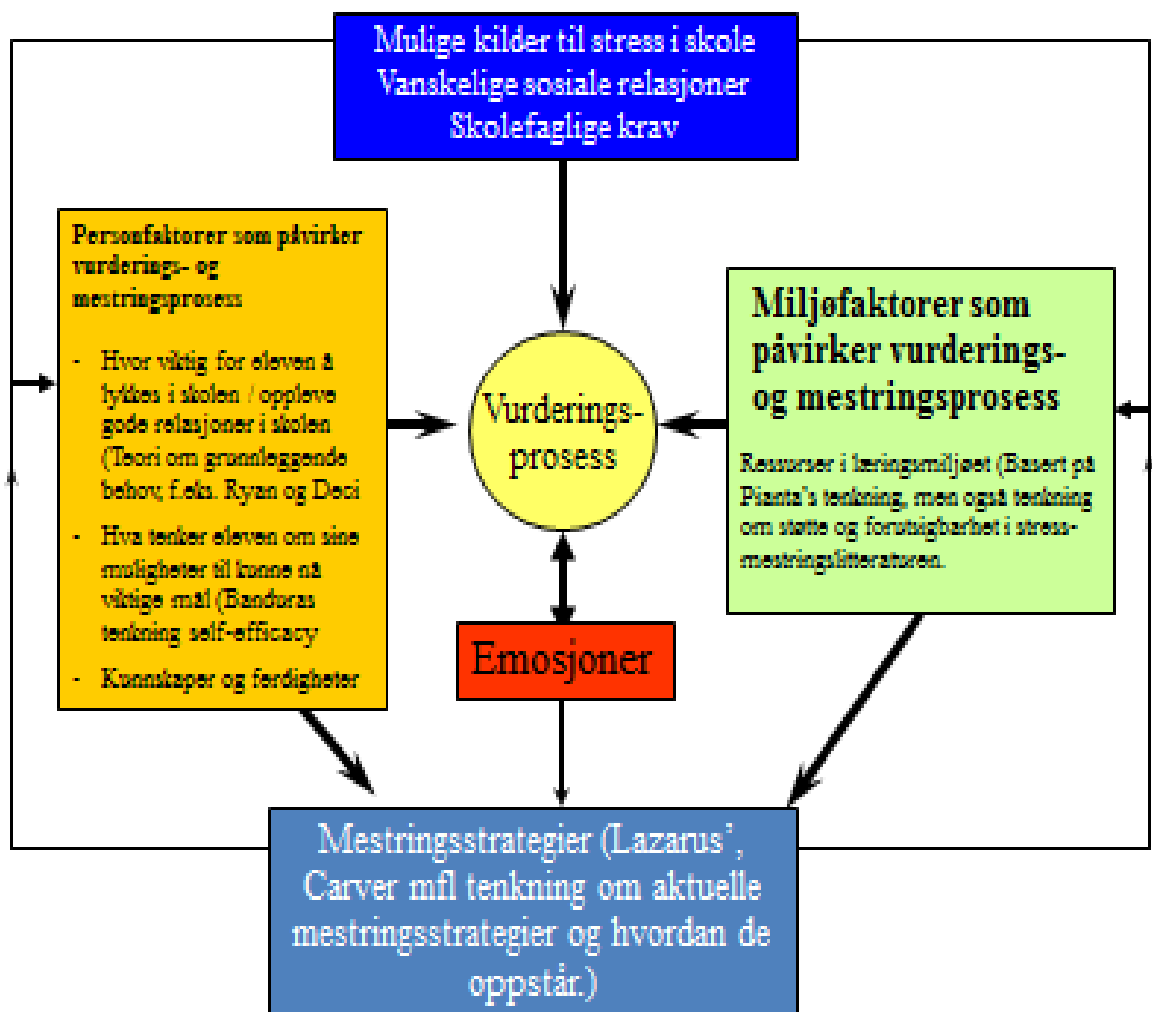
Grad av påvirkning avhenger av individuelle forskjeller, (opplevd)kontroll, mestringsstrategier og støtte. Personlige egenskaper omhandler det Lazarus kaller «Belifts» eller hva Bandura legger i «self efficacy», som i denne studien vil bli omtalt som mestringsforventning. Dette er troen på egne ressurser til å løse ulike oppgaver.

Mestringsforventninger finner vi igjen i teorien om «expectancy value», hvor verdien på målet blir viktig med hensyn til om det utløser noe form for emosjoner hos individet. I en norsk oversettelse vil dette fremstå som forventningsverdi. Bandura ser også på «outcome expectations» i denne sammenheng hvor forventninger om utfall av innsats i en gitt situasjon er med på å styre hvordan et individ handler i ulike situasjoner (Cassidy, 1999). Dette vil bli omtalt som forventningsverdi i denne oppgaven.

Lazarus prater om struktur og kultur når han skriver om miljøet, som er med på å avgjøre om en hendelse fører til opplevelse av stress eller ikke (Lazarus et al., 2006). Miljøet er i denne sammenheng av kognitiv fenomenologisk art, som vil si individets forståelse av miljøet. Individets oppfattelse av miljøet vil da være avgjørende for hvilke mestringsstrategier individet velger. Mestringsstrategier er ikke nødvendigvis av positiv art, strategiene blir ofte delt opp i tre typer. Problemfokuserede strategier, emosjons fokuserte strategier og unngåelsesstrategier (Carver et al., 1989).

Når Lazarus (2006) snakker om miljø beskriver han dette som struktur og kultur. Struktur består av personlige egenskaper som er relativt stabil, men forandrer seg fra situasjon til situasjon over tid. Disse er med på å avgjøre om individet opplever en situasjon som stressende. Stress er ofte et resultat av at individet ikke vurderer at livssituasjonen er optimal og ønsker å endre den til det bedre. Disse utløser følelser som kommer og går hurtig når omstendighetene forandrer seg (Lazarus et al., 2006).

Lazarus (2006), skriver om kultur og struktur når han teoretiserer miljøet. Kultur som forskjeller fra samfunn til samfunn mener Lazarus er vanskelig å fange i det det finnes mange kulturforskjeller innad i ulike land. Han skriver at ethvert samfunn vil ha «tradisjoner» som er med på å påvirke stress og følelser men at det er blitt noe overdimensjonert da det ikke finnes en spesiell personlighet selv om en vokser opp i et land. Det vil finnes verdier som er internalisert i en kultur, men samtidig vil individet ha sine egne handlings og moralske verdier. Disse kan være motstridende og vanskelige å fastholde under tilpassningsmessige transaksjoner (Lazarus et al., 2006). Slik vil det også være i klassesammenheng.



Edvin Bru (2014) har i denne modellen skissert opp hvordan personfaktorer som individuelle egenskaper, mestringsforventninger, forventningsverdier og ulike miljøfaktorer som opplevelse av støtte i miljøet, kultur og forutsigbarhet, er med på å påvirke vurderingen av en gitt situasjon som kan utløse emosjoner som stress (Bru, 2014). Dette foregår i en dynamisk

prosess hvor også emosjoner er med på å utløse hvordan individet vurderer situasjonen basert på tidligere erfaringer. Etter individet har vurdert en situasjon til å resultere i skade, tap, trussel eller utfordring vil dette utløse ulike mestringsatferd. Lazarus (2006) ser på hele denne prosessen som en stressprosess (Lazarus et al., 2006), i den grad emosjoner som stress blir utløst, mens i denne studien vil stress bli behandlet som en konsekvens av at en situasjon er blitt vurdert som skade, tap eller en kommende trussel (Lyon, 2000).

2.1. Hvilke krav og forventninger knyttet til skolearbeid kan lede til stress og belastninger?

I følge rapporten Nova er antallet ungdommer som rapporterer om psykiske plager veldig høyt. Mest utbredt er typiske stress-symptomer. I sin undersøkelse fant de at; «Tre av ti har slit» eller at de «bekymret seg for mye om ting» (NOVA, 2013, p. 59). Dette kan være et resultat av større belastninger i dagens skole enn tidligere.

Elever på ungdomstrinnet opplever belastninger knyttet til skolearbeidet ulikt. Noen opplever store belastninger og andre ikke. Likevel viser studier at trivselen i skolen synker med økende alder. Dette kan være en konsekvens av større belastninger som følge av karakterer for å komme inn på skole, økt arbeidsmengde kultur, støtte, eller opplevelse av mangel på kontroll (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

I studien gjennomført av Terje A. Murberg og Edvin Bru (2004), viste resultatene at bekymring om skoleprestasjoner ble funnet å være en av de viktige kildene til stress blant ungdommene som deltok. Belastning knyttet til den arbeidsmengde som skolearbeidet utgjorde var også en kilde stress (Murberg & Bru, 2004)

Lazarus (2006) skriver at «følelser er et produkt av fornuften, i den forstand at det utspringer av våres vurderinger av det, som skjer i våre liv. Det er våres vurdering av en hendelse som bestemmer hvordan vi reagerer følelsesmessig» (Lazarus et al., 2006, p. 111).

Cassidy skriver at Lazarus Stressteori går på vurdering av miljømessige krav, ressurser, målorientering og tro på egne evner. Vurdering kan deles inn i to aspekter, hvorav den medierende årsak til stress går på individets evaluering i forhold til om situasjonen er et problem eller ikke og den andre går på troene på egne ressurser til å løse eventuelle

utfordringer eller som Bandura refererer til som mestringsforventning (Bandura, 1982). Dette vil være med på å bestemme om ulike situasjoner utløser en vurdering som gir en opplevelse av stress eller ikke.

Lazarus har utformet en vippeanalogi hvor man på den ene siden har ressurser og på den andre siden krav. Han mener at om denne ikke balanseres riktig vil man kunne oppleve angst som er en stressfølelse. Men vipper den andre veien og man har for lave krav i forhold til egne ressurser kan det ende i kjedsomhet (Lazarus et al., 2006). Sett i skolesammenheng kan det å stille like krav til opp mot 30 forskjellige elever, resultere i at noen kjeder seg og at noen opplever angst på bakgrunn av at elevene har forskjellige ressurser til å mestre disse kravene.

De seneste årene har et økende fokus på resultater i skolen bidratt til økt arbeidsmengde og større fokusering på resultat enn innsats (NOVA, 2013). Elever i skolen blir ikke lenger bare sammenlignet med hverandre de blir også sammenlignet på tvers av nasjoner. De store nasjonale prøvene blir slått opp i aviser og norske elever får negativ omtale. Denne stadig økende kulturen hvor ungdommers verdi blir knyttet opp mot resultat kan være med på å skape en stressende skolehverdag for noen elever. Funn fra rapporten «Evaluering av nasjonale prøver» tyder på at elever er nervøse før disse nasjonale prøvene og at de opplever at de ikke får god nok tilbakemelding om hva de bør jobbe videre med (Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013). Blir da de nasjonale prøvene et sammenligningsverktøy mellom nasjoner?

Det er ikke bare jaget etter bedre resultater som kan være med på å utløse en følelse av stress, men også mangel på mestringsopplevelser, relasjoner, forventningspress eller Stor arbeidsmengde på skolen, mange prøver, vanskelig lærestoff, lærere som ikke gir riktig hjelp til å forstå lærestoffet (Taplin, Yum, Fan, & Chan, 2001), forventninger fra foreldre eller andre respektive, forventninger til deg selv og å bli sammenlignet med andre elever.

Resultater fra senere forskning viser at krav så vel som ressurser, opplevd kontroll og sosial støtte, spiller en stor rolle med hensyn til opplevelse av stress. Likevel er det ikke bare vurderingen av psykososiale forhold som er assosiert med stress, men også oppfattelsen av seg selv (Schram, 2013).

Tall fra Nova viser at 84 % av ungdommer mellom 13-16 år er fornøyd med karakterene sine. 16 % er ikke fornøyd med karakterene sine (NOVA, 2013). Dette kan i seg selv gi grunnlag for økt opplevelse av stress. Å oppleve at en ikke er fornøyd med sitt arbeid, kan resultere i negativ mestringsforventning. Om mangel på ønsket resultat er en konsekvens av mangel på innsats, ressurser eller tilgang på støtte i miljøet kommer ikke frem i undersøkelsen.

Det stadig økende fokuset på karakterer kan også resultere i større arbeidsmengde, da elevene kan oppleve at de må jobbe mer med emner for å mestre dem. Som tidligere nevnt har studier gjort blant annet av Murberg og Bru (2004), Schram (2013) sett på arbeidsmengde som en mulig kilde til stress. De fant at dette var en av de viktigste årsakene til stress sammen med forventninger til karakterer (Murberg & Bru, 2004; Schram, 2013).

Lazarus viser til at alle utfordringer har potensiell i seg, til å kunne skape en vurdering som utløser stress, da individet må tilpasse seg. Det vil si at bytte av lærer, overgangssituasjoner i klasserommet, uanmeldte prøver og andre situasjoner kan oppleve som en trussel og gi negativ vurdering eller for andre individer oppleves som en utfordring og det kan utløse positive mestringsstrategier som at eleven setter inn ekstra ressurser for å mestre situasjonen (Lazarus et al., 2006). Faren blir når eleven velger å styre unna oppgaver som krever egenskaper de selv tror de ikke har. Hvis et barn opplever dette i et langsiktig perspektiv kan dette føre til kronisk stress som Karin Schram (2013) omtaler i sin studie (Schram, 2013).

2.2. Hvordan kan forventninger om å lykkes i forhold til skolerelaterte oppgaver og den verdi eleven tillegger skolearbeidet påvirke om krav til skoleprestasjoner gir opphav til stress?

I Lazarus stressteori er motivasjon en del av det emosjonelle i stressprosessen. Han refererer til at gevinst kan fremme både positive og negative følelser. I teorien blir det delt inn i primær og sekundær vurdering. Hvorav primær vurderingen består av målrelevans, målkongruens og jeg involvering. Målrelevans er relevant for om en transaksjon har betydning for trivsel. Hvis ikke vil den ikke utløse stress og det vil heller ikke være et subjektivt behov for endring.

Mens målkongruens dreier seg om konteksten. Når konteksten er positiv for måloppnåelse vil det fremme en positiv følelse, men med en kontekst som hemmer måloppnåelse vil det kunne resultere i negativ stressfølelser. Jeg involvering går på betydningen av et mål for følelser

som sosial anseelse, moralske verdier, forestillinger og mål med tilværelse, og lignende (Lazarus et al., 2006).

Mestringsforventninger dreier seg om hvordan eleven ser på sine egne evner og dets relevans i forhold til å lykkes med ulike oppgaver. Mestringsforventninger i forholdet til skolearbeidet vil da handle om den tro en har på å lykkes med skolearbeidet. Denne troen vil i sin tur ha betydning for opplevelsen av belastning eller trussel knyttet til skolearbeidet. Elever som har liten tro på å lykkes vil ha risiko for å oppleve skolen som en trussel og kan i økende grad oppleve stress knyttet til skolearbeidet (Skinner & Belmont, 1993).

Cassidy referer til at Lazarus og kolleger som i sin forskning var påvirket av forventningsverdi. Hvor atferd er et resultat av verdien på målet for individet og hvordan forventningene til utfall preger innsats i forhold til målet (Cassidy, 1999). Eccels skiller mellom troen på egne evner og forventninger om suksess, Selv om de har sterk innflytelse på hverandre. Av den grunn at troen på egne evner fokuserer på tidligere erfaringer mens forventninger handler om fremtiden (Wigfield & Eccles, 2000).

I studiene av Eccels og Wigfield (2000) ser de på Beliefs som referer til i Banduras forskning på mestringsforventning. Troen på egne evner vil variere innen ulike oppgaver. En elev kan ha positiv mestringsforventning i matte, men mangle dette i kunst og håndverk grunnet få mestringsopplevelser i dette faget. De poengterer også at det vil variere hvordan folk rangerer sine evner (Wigfield & Eccles, 2000). Det vil si at et individ kan oppleve å ha negative mestringsforventninger i et fag som kan øke stressnivået, men kan ha positive opplevelser i forhold til andre fag.

Eccles og Wigfield diskuterer hvordan barns forventninger til suksess, tro på egne evner og subjektive verdier forandres gjennom skoleårene og hvordan disse mestringsforventningen og forventningsverdien relateres til barnets ytelse og valg av aktivitet. De har tatt utgangspunkt i tre longitudinelle studier (Wigfield & Eccles, 2000).

Allerede i første klasse viste elevene domene spesifikke egenskaper. De visste hvilke fag de var flinke i og hvilke fag de var mindre flinke i. I følge Eccels og Wigfield kunne de også redegjør for ulike oppgavers subjektive verdi som viser hvordan «expectancy- value» teorien

kan være med på å styre barnets innsats allerede fra de første skoleårene (Wigfield & Eccles, 2000).

Eccles og wigfield (2000) refererer til andre studier som viser at barnas tro på egne prestasjoner synker med økende alder. Senere forskning viser også at dette fortsetter i høyere skolealder (Wigfield & Eccles, 2000). Barns vurdering av oppgave verdi synker med økende alder. Studien viser at elevene tro på egne evner sank sammen med den subjektive verdien innen samme domenespesifikke fag. Likevel var dette varierende innen ulike domener, og dermed belyses viktigheten av å studere de ulike domeneene separat for å forstå variasjonen i barns tro på egne evner og subjektive verdier av ulike oppgaver i skolen (Wigfield & Eccles, 2000).

Tro på egne evner og subjektive oppgave verdi har stor betydning for innsats og valg av aktiviteter. De viste til resultater fra studien som hadde korrelasjon mellom år 1 skoleår hvor barnets tro på egne evner i matte direkte og positivt forutså forventningene om suksess i matte i 2 året av studien, samt negativ korrelasjon med matte angst. Disse funnene støtter opp under sammenhengen mellom erfaringer fra tidligere ytelse og fremtidig tro på egne evner (Wigfield & Eccles, 2000).

Tror ikke barn på egne evner vil de mest sannsynlig engasjere seg deretter i de oppgaver de mangler mestringsforventning i. Dette kan resultere i en negativ spiral hvor eleven yter mindre innsats fordi den hverken ser verdien på målet eller har tro på egne ressurser, som kan føre til ny opplevelse av mestring, som til slutt kan medføre en negativ vurdering som kan gi opplevelse av stress. Om individet opplever utfordringer som stress eller ikke, er som tidligere nevnt ikke kun avhengige av individets generaliserte tanke og atferdsmønstre, men også av det vi kan kalle for miljø. Lazarus omtaler dette som kultur og struktur (Lazarus et al., 2006).

2.3. Hvordan kan forhold ved læringsmiljøet påvirke om elever opplever stress relatert til skolearbeidet?

Trivselen i den norske skolen er i følge rapporten relativt høy i forhold til andre land. Færre elever kjeder seg og eller gruer seg til å gå på skolen. Rapporten viser at trivselen i skolen avtar med økende alder, hvor gutter har lavere oppslutning omkring skoleprosjekter enn jenter som går ut med høyere karakterer (NOVA, 2013). Spørsmålet ungdommene blir stilt i

undersøkelsen er: «Trives du på skolen?» 52 % svarer at de trives nokså godt i skolen, mens 42 % svarer svært godt. 4 % utrykker at de trives nokså dårlig og 2 % opplever skolehverdagen som svært dårlig (NOVA, 2013, p. 23). Om dette er en konsekvens av mobbing, lave mestringsforventninger eller andre negative opplevelser i skolen kommer ikke frem.

Lazarus ser på miljømessige variabler som har innflytelse på stress og følelser. Disse består blant annet av krav, innskrenkninger og muligheter. Krav består av normer og regler i samfunnet som er med på å styre vår atferd og kan gå på bekostning av våre indre verdier. Dette kan skape konflikter som er åpenlyse kilder til psykologisk stress (Lazarus et al., 2006).

Innskrenkninger er basert på faren for straff. Offentlige lover og regler opprettholder fravær av visse typer atferd. Lazarus (2006) viser til at disse kan fungere som hemmende på mestring hvor en på arbeid må følge visse regler, men det for utfallet ville vært mer hensiktsmessig å benyttet seg av andre, som man gjerne ville gjort privat. Dette kan medføre stress fordi en må følge innskrenkninger som gjør at en vurderer at en ikke vil mestre utfordringen. Om disse innskrenkningene er et produkt av urealistiske forestillinger eller realistiske i bedriften er ikke alltid heller klart for individet (Lazarus et al., 2006).

Barnet tilbringer svært mange timer i skolen hvorav utallige utviklingsprosesser er med på å forme dem som individ. De lærer å lese, skrive, regne, tenke kritisk. De skaper nye relasjoner til lærere og medelever. I noen tilfeller bryter de relasjoner. De opplever mestring og nederlag. Dette er bare noen av opplevelsene og prosessene som foregår i klasserommet og for at eleven skal forbinde dette med noe positivt er læringsmiljøet viktig. Både for motivasjon, støtte og elevens utvikling (Meece & Eccles, 2010).

Temaet læringsmiljø er mye omdiskutert og er av stor relevans i forhold til elevens læringsmuligheter. Teoretikere som Pianta vektlegger relasjon mellom lærer og elev, trygghet, kontroll(autonomi) og krav. Eleven må føle seg trygg, kjenne regler for oppførsel og hvilke krav som stiles til en. Samtidig som eleven også må ha en viss kontroll over egen arbeidssituasjon. Relasjonen mellom læreren og elev og elev og elev er av stor betydning, læreren må stille krav sette regler og interessere seg for eleven (Pianta, 1999).

Pianta skriver at relasjonen mellom lærer og elev er med på å avgjøre barnets utvikling på områder mellom jevnaldrende, emosjonell utvikling, selvregulering og i forhold til skolerelatert atferd som oppmerksomhet, motivasjon, problemløsning og selvtillit (tanker om egen kompetanse med hensyn til skolerelaterte oppgaver). Det vil si at det ikke bare er elevens indre som er med på å avgjøre resultat av utfordringer men også relasjon med lærer og læringsmiljøet eleven befinner seg i (Pianta, 1999).

Pianta refererer til Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell da han viser til betydningen av barnets daglige interaksjon med voksne, skolekamerater, organisasjonelle strukturer og materiale. Bronfenbrenner beskriver ulike arenaer som barnet ferdes i eller som direkte eller indirekte har påvirkning på barnets liv og det som binder sammen de ulike arenaene og relasjonene (Bø, 2000).

Pianta skriver at skolekulturen er viktig men at den er fjernere fra elevens klasseroms opplevelse (Meece & Eccles, 2010). Det vil si at klassekulturen og elevens posisjon i klassen har større påvirkning enn det skolen har.

Eccles, Wang og Brinkworth (2013) skriver om hvordan lærer-elev relasjonen er med på å justere barnets emosjonelle og atferds tilpasning i ungdomsårene (Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). De finner i sin studie at en god relasjon mellom lærer og elev kan virke positivt på barn med negativ mestringsforventning og som er for kritisk til seg selv (Wang et al., 2013). Denne relasjonen kan virke som en buffer mot andre negative opplevelser i livet. Barnet opplever læreren og relasjonen som noe positivt og det kan derfor være med på å skape mer positive generaliseringer med hensyn til tanke og atferdsmønstre enn om eleven bare hadde negative relasjoner i sitt liv.

Elever med gode relasjoner til lærerne viser ofte også bedre resultater. Om dette er fordi eleven blir bedre av relasjonen eller om relasjonen blir bedre når eleven har bedre resultater er usikkert. Men som Wentzel skriver i *Handbook of research on schools and human development*, at det er sannsynlig at barnet gjennom den gode relasjonen til læreren utvikler positive prosesser med hensyn til læring og sosiale ferdigheter (Meece & Eccles, 2010).

Natvig, Albrektsen og Anderssen fant i sin studie; «School related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents», (1999) at støtte fra medelever minsket risikoen for

psykosomatiske symptomer hos ungdommer. Støtte fra læreren hadde ikke samme effekt. Denne studien omhandlet elever mellom 13-15 år. For gutter ble det rapportert mindre hodepine med økt støtte fra andre elever, men hos jentene var det en positiv korrelasjon mellom støtte fra medelever og tretthet, irritasjon og tristhet (Natvig et al., 1999).

Murberg og Bru (2004) viser til at skolen er barnets hoved sosialiseringsarena og med økte krav og forventninger i ungdomstiden, fant de at den mellommenneskelige relasjonen hadde en tendens til å svekkes. Støttende relasjoner fungerer som en buffer mot stress og når disse svekkes med økende alder og høyere krav, kan dette være med på å øke stress. Likevel kan også relasjoner i seg selv være stressende og konfliktfylte, særlig blant tenåringsjenter (Schram, 2013).

Schram belyser i sin studie at anspente relasjoner med foreldre og medelever hadde større helsemessige konsekvenser enn støttende relasjoner. At individene opplever mangel på sosial støtte eller sosial isolering kan føre til økt risiko for stress og affektive problemer. Med økende alder ser man at ungdommen oftere henvender seg til venner enn til foreldre og lærere for støtte. Særlig for jenter ser en at relasjonene til venner blir viktige (Schram, 2013).

Det er ikke bare relasjoner som er avgjørende for et godt læringsmiljø. Deci, Jang og Reeve (2010) skriver at kontroll(autonomi), støtte og struktur er med på å bestemme hvor engasjerte elever er. Engasjement fungerer som en motivasjonsprosess for læring (Jang et al., 2010).

I denne studien ble det brukt observasjon og selvrapporing. Over 1500 elever mellom 9-11 trinn var med. Resultatene viste at det var en høy positiv korrelasjon mellom kontroll, støtte og struktur. Dette var også med på å bestemme elevens engasjement, men kun støtte innen autonomi var en unik predikter for selvrapporing i forhold til motivasjon (Jang et al., 2010). En lærer som jobber med elevenes kontroll(autonomi) jobber med tre ulike aspekter. De appellerer til elevens indre motivasjon, bruker ikke kontrollerende språk og de erkjenner elevens perspektiv og følelser. Ved å bruke disse metodene kan en appellere til elevens nysgjerrighet og indre motivasjon til å fortsette å søke kunnskap i motsetning til å bruke ytre motivasjon som straff eller belønning for å skape ønsket atferd (Jang et al., 2010).

Struktur blir i denne studien omtalt som nødvendig for at eleven skal oppleve kontroll over skoleprestasjonene sine, for å oppnå opplevelse av kompetanse og mestringsmotivasjon heller enn hjelpeløshet. Denne strukturen er en annen enn det Lazarus snakker om når det kommer

til struktur. I dette tilfellet er det snakk om at lærere tydeliggjør forventninger i skolen, leder elevene, gi god veiledning om nødvendig steg for steg veiledning, planlegge studentaktiviteter, markere grenser mellom aktiviteter, tilbakemeldinger og konsistens i forelesningene. Det er ikke snakk om kontroll men om å skape trygge rammer for elevene. Studien påpeker at resultater fra tidligere studier viser at elever som har strukturerte lærere har bedre akademiske resultater enn elever som opplever kaos i klasserommet (Jang et al., 2010).

Skinner og Wellborn blir brukt som en del av Jang, Deci og Reeves(2010) teoretiske grunnlag, når de omtaler relasjonen mellom læreratferd som hovedpoenget og stiller spørsmålene;

«... Does too much structure lead to the experience of a rigid, coercive classroom that is devoid of autonomy support? Does too much autonomy support lead a student to feel abandoned, neglected, and longing for more teacher involvement?» (Skinner & Belmont, 1993, p. 573).

De mener at disse ulike dimensjonene er avhengige av hverandre og at det er mulig å konstruere kontekster som har ulike grader av disse kombinasjonene. Et eksempel de bruker på dette er at lærere kan være tydelige når det kommer til instruksjoner og forventninger, men likevel gi elevene stor frihet. Dette kan resultere i at eleven opplever at skolen støtter eleven eller den kan oppfattes som en trussel? (Skinner & Belmont, 1993).

Selv om klassen er en enhet kan det være opp mot 30 forskjellige individer som er vokst opp med forskjellige kulturer, tradisjoner, steder og erfaringer som sammen skaper sin klassekultur men som kan komme i konflikt med sine egne moralske verdier (Lazarus et al., 2006), dette kan være med på å skape stress. Denne kulturen vil inneholde gitte rammer for hva som verdsettes, om det eksempelvis er karakterer eller innsats. Det vil også være med på å avgjøre om det er kultur for å jobbe med skolearbeid eller om elevene heller bruker tiden sin på andre ting.

Deci og Ryan skriver i artikkelen «self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well being» at de fleste ikke handler styrt av indre motivasjon etter tidlig barndom men heller handler etter ytre sosialt press (R. M. Ryan & Deci, 2000). Havner barnet i et miljø hvor det å gjøre lekser ikke verdsettes kan dette være et ytre sosialt press som leder til at eleven ikke gjør lekser, har også foreldrene høye krav til

elevens skoresultater, kan dette være med på å fremme stress og ubehag for eleven som opplever det Urie Bronfenbrenner kaller for krysspress. Det blir en lojalitetskonflikt mellom de ulike arenaene barnet ferdes i (Bø, 2000).

De ulike forventningene i kulturen kan refereres til som sosial kontroll. Når barnet velger å gjøre lekser kan det oppleve negative sanksjoner fra venner som ikke ser verdien av å gjøre lekser, mens når det velger å ikke gjøre leksene kan det oppleve negative sanksjoner fra foreldrene. Blir dette krysspresset for sterkt kan det være med på å skape identitetskrise (Bø, 2000). Disse stadig skiftende forventningene eller rollene avhengig av hvor barnet ferdes kan være med på å skape stress i form av negativ vurdering, hvor barnet opplever uansett valg av strategi, at det handler i motsetning til personer som er av betydning for det.

Den sosiale orden i et hvert samfunn er avhengig at individene handler i overenstemmelse med dets krav og innskrenkninger. Ved overtredelse av dets regler og normer straffes individet. Dette kan være gjennom negativ omtale, misbilligelse eller utstøtelse av gruppen og dets tilhørighet. Likevel skriver Lazarus at ulike mennesker i samme samfunnsgrupper har ulike verdier, grunnleggende forestillinger og mål i livet. Hvis da kulturer er heterogene og ikke homogene vil det være relevant å avdekke grupper med visse holdninger og perspektiv og undersøke hvor sterkt disse preger ulike sosiale situasjoner(transaksjoner) som igjen påvirker hvilke subjektive følelser og mestringsstrategier de fremkaller (Lazarus et al., 2006).

2.4. Mestrings strategier i møte med skolerelaterte oppgave belastninger.

Når en «situasjon» har oppstått, blitt vurdert av individet gjennom generaliserte tanke og atferdsmønstre og skapt emosjoner vil dette resultere i en viss atferd. Dette kan være alt fra unngåelsesatferd, problemløsningsstrategier, emosjonelle strategier. Lazarus (2006) skriver i «Stress og følelser- en ny syntese», at mestring er en del av følelsesprosessen (Lazarus et al., 2006)

Innen disse tre mestringsstrategiene finnes det utallige metoder ungdommene kan benytte seg av, som enten kan være med på å redusere stress eller på sikt kan øke det. Det kan være å søke emosjonell hjelp fra foreldre, lærere eller andre elver, eller søke hjelp til det aktuelle skolearbeidet. Elevene kan velge å øke innsatsen i forhold til skolearbeidet, legge en plan for

å arbeide mer effektivt med skolearbeidet, utvikle bedre læringsstrategier, som eksempelvis en kan gå på å ta notater når en leser for å huske bedre. Legger en plan for hvordan skal arbeide skolearbeidet på skolen og hjemme, arbeide hardt for å mestre lærestoffet, Eller en kan være engasjert og konsentrert i timen når læreren forklarer lærestoffet. Samarbeidet aktivt med andre elever for å kunne forstå lærestoffet bedre, da barn lærer mer av andre barn (Carver et al., 1989).

Dette er ifølge Zimmerman(1990) en form for selvregulering, hvor eleven aktivt tar ansvar for sin egen akademiske utvikling. Elever som har denne indre motivasjonen blir ofte mindre påvirket av andre uforutsigbare hendelser i miljøet som eksempelvis fraværende lærere, forvirrende ukeplaner og andre forstyrrende fenomener. De bruker ulike problemfokuserte strategier for å mestre skolerelaterte oppgaver, men for at elevene skal være selvregulerende må de oppleve at målverdien veier opp for skolearbeidet (Zimmerman, 1990).

Ungdommene kan også benytte seg av mindre produktive strategier som å redusere betydningen av skolearbeidet, hvis en ikke har en positiv mestringsforventning til oppgaven. Elever kan velge å gjøre ting for å slippe å tenke på skolearbeidet. Tenke at det vil nok ordne seg. Disse to siste alternativene kan være både positive og negative. Hvis eleven går en tur på kino før en prøve men tar opp arbeidet igjen kan denne typen strategi være positiv da eleven får en liten pause og kanskje blir mer motivert. Eller om eleven reduserer stressnivået med å ha en positiv mestringsforventning i forkant av ulike arbeidsoppgaver (Carver et al., 1989).

Derimot kan også strategien gå over i unngåelses strategier hvor eleven gjør alt annet enn å forberede seg eller, minsker betydningen av skolearbeidet og tenker at det ordner seg i lengden uansett om en øver til prøven eller ikke. Dette kan ofte komme til uttrykk gjennom at elevene reduserer innsatsen for å dempe ubehaget som stresset gir, unngår å tenke på skolearbeidet, Skyver skolearbeidet foran seg, flykter fra skolearbeidet i tankene, unngår å gjøre skolearbeid som er vanskelig, nekter å gjøre som læreren sier eller er borte fra skolen uten at de er syke (Carver et al., 1989).

Charles S. Carver sammen med Michael F. Scheier og Jagdish Kumari Weintraub søkte gjennom studien *Assesing coping strategies* (Carver, Scheier et al. 1989) å skape et måleinstrument for mestringsstrategier folk valgte når de var under stress. De har tatt utgangspunkt i Lazarus teori om at vurdering, kan resultere i at individet opplever stress,

består av ulike prosesser. Primær vurdering, om noe utgjør en trussel, sekundær vurdering som omhandler refleksjon omkring hva som bør gjøres for best å takle trusselen og til sist mestring(coping) (Carver et al., 1989).

De jobbet med to hovedkategorier innen mestring. Den ene gikk på problemfokuset tilnærming, hvor individet så på eventuelle problemløsninger, måter å redusere stresset på eller en emosjonell tilnærming, hvor individet tar sikte på å redusere den emosjonelle stress påvirkningen situasjonen skaper (Carver et al., 1989).

I denne studien kom de frem til 13 måter å takle stress på. Blant dem finner vi; aktiv mestring, planlegging, undertrykkelse av konkurrerende aktiviteter, beherskelses mestring, sosial støtte for instrumentell mestring, søke støtte for emosjonelle grunner, fokusering på emosjoner, atferds utkobling (disengagement), mental utkobling(disengagement), hjelpeløshet, positiv tolkning og vekst, fornektelse, aksept, eller vende seg til religion (Carver et al., 1989).

Resultatene av denne studie viste at individer som opplever mye stress har et bredt spekter av mestringsimpulser varierende alt fra aksept til fornektelse. Aktiv mestring og planlegging var positivt korrelert til optimisme, følelsen av å kunne gjøre noe med stressede situasjoner, selvtillit og hardførhet, mens fornektelse, atferds utkobling var positivt korrelert med angst og negativt korrelert med optimisme og følelsen av å kunne gjøre noe med stressende situasjoner, selvtillit og hardførhet (Carver et al., 1989).

Studien viser at aktive mestring hang sammen med visse konseptuelt like personlige egenskaper, lik som mangel på mestring sammen med spesifikke personlige egenskaper som unngåelsesstrategier. Likevel viste resultatene at like personlige egenskaper ikke resulterte i identiske strategier. De fant også forskjeller mellom kjønn som støtter opp under de stereotypiske mytene. Hvor jenter søkte mer hjelp med hensyn til emosjonell støtte og sosial støtte både for instrumentell og emosjonell støtte (Carver et al., 1989)

Flere av disse strategiene er basert på teori om funksjonelle eller mindre funksjonelle mestring strategier. Det har også vært andre studier som har sett på valg av strategier. Blant dem finner vi studier og teori om hjelpesøkingatferd.

I studien «Help seeking strategies used by high- achieving and low-achieving distance education student» (2001), kaster de lys over fenomenet hjelpesøkende atferd for å øke læreres

effektivitet i å legge til rette for å hjelpe studenter. Resultat og teori i dette prosjektet viser at studenter som har til mål å oppnå høyere kunnskap, bedre ferdigheter og hvor selvtilliten er avhengig av dette, var studenter som så på hjelpesøking som et positivt verktøy. Samt elever som hadde positivt syn på sine medelever. Derimot elever som hadde sterke ønsker om å bli sett på som suksessfulle hadde vanskeligere for å be om støtte, forfatterne argumenterer med at dette kan være fordi elevene vil se på det som å mislykkes om de må be om hjelp (Taplin et al., 2001).

Forskeren belyser viktigheten av å se på forståelsen av hjelpesøkingsatferd hvor elever enten kan oppleve hjelpesøking som truende for seg selv, eller når de opplever det som verdifullt. Studien viser at det var lettere for elever å søke hjelp når det kom til utfordringer som var konsekvens av lav innsats enn mangel på ferdigheter. Resultatene viste også at i en god del tilfeller var ikke hjelpen elevene fikk til noen nytte og ser derfor på muligheten for at lærere kunne hatt nytte av kurs i veiledning av studenter for å bedre være rustet til å møte elevens behov (Taplin et al., 2001).

2.5. Hvilke konsekvenser kan stress ha for ungdom?

Edvin Bru og Terje A. Murberg har utført studier på temaet skolerelatert stress, kjønn og psykosomatisk symptomer. De kom frem til 4 hovedkategorier som var stress utløsende for ungdom. Det var vanskeligheter med skolekamerater, bekymringer i forhold til skolerelatert prestasjoner, press med hensyn til skolearbeid og konflikter med foreldre eller lærer. Hos jentene fant man at de rapporterte mer stress i forhold til prestasjoner enn gutter som opplevde konflikter med lærer eller foreldre som mest stressfullt. Dette kan forklares med at jenter i denne alderen er mer modne enn gutter og at de har mer emosjonell støtte i sine nettverk. En annen årsak kan være at gutter reagere med mer aggresjon og opposisjonell atferd som kan lede til konflikter med lærere eller foreldre (Murberg & Bru, 2004).

Flere studier viser at ungdommer som opplever mye stress, rapporterer om mer psykosomatiske smerter. I denne studien var de mest vanlige psykosomatiske symptomene elevene rapporterte om ved stress: hodepine, vondt i magen, muskel og skjelett smerter, svimmelhet og tretthet. 18,1 % som deltok i denne studien rapporterte at de var sterkt påvirket av en av disse vanligste psykosomatiske symptomene. Studier viser at ungdommer som

opplever konflikter med foreldre og deres forventninger til skolerelaterte oppgaver, kan lede til de får psykososiale og atferdsproblemer (Murberg & Bru, 2004).

I en svensk doktorgradsavhandling som omhandlet kronisk stress blant ungdommer rapporterte over 30 % av informantene tydelige tegn på stress symptomer. Hvorav 8 % viste symptomer som ellers bare er registret blant voksne kliniske pasienter som er utbrente. Ellers rapporterte 15 % alvorlige stress symptomer gjennom hele videregående skole og ble dermed ansett å lide av kronisk stress. Ungdommene rapporterer om høye krav, lav selvtillit, søvnvansker, lav sosial støtte som utløsende årsaker til stress. Studien viste også at opplevd kronisk stress hadde sammenheng med akademisk prestasjoner (Schram, 2013).

Schram (2013) fant i sitt doktorgradsarbeid, at ungdommer som opplevde at det ble stilt høye krav til dem og at de hadde liten kontroll over sin arbeidssituasjon, var mer utsatt for psykiske belastninger. Hun referer til en svensk nasjonal undersøkelse som viser at 50 % av guttene og 71 % av jentene, føler seg stresset av skolerelaterte krav og akademiske (Schram, 2013)

Rapporteringer i studien viste at det var forskjeller mellom kjønn. Hvor jenter rapporterte en signifikant høyere grad av stress symptomer enn gutter. De viste lavere selvtillit, høyere mestringsforventninger til oppgaver, høyere krav og opplevde mer søvnvansker enn gutter (Schram, 2013).

Flere studier viser at jenter rapporterer mer stress symptomer enn gutter. Dette kan ha ulike forklaringer. Det kan være en konsekvens av stereotypiske roller i samfunnet hvor gutten skal være sterk, eller jenter kan vise tegn til eksempelvis magesmerter som følge av menstruasjon (Murberg & Bru, 2004), eller kanskje de er mer modne og stiller høyere krav til seg selv (Schram, 2013).

Schram (2013) skriver at; « Overall, the findings indicated that there is a high prevalence of chronic stress among adolescents. The results should be taken seriously, as young people's sense of well-being during this period impacts both their successful transition into adulthood and their life course» (Schram, 2013).

Studien belyser hvordan kronisk stress fører til manglende prestasjoner i skolen, som igjen har negativ effekt på elevenes generaliserte tanke og atferdsmønstre. Dette sammen med mangel

på søvn kan være med på å øke følelsen av emosjonell og fysisk utslitthet som ifølge funn fra nevropsykologien, kan lede til kognitive vanskeligheter og svekkelser (Schram, 2013).

Ved undersøkelser av kronisk stress, fant Schram at de elever som var preget av dette gjennom hele ungdomskolen hadde dårligere avgangskarakterer enn de elever som bare opplevde tidvis stress symptomer eller de som ikke opplevde stress (Schram, 2013). Det vil si at stress i stor grad, ikke bare har negative psykiske konsekvenser for eleven men også påvirke de akademiske resultatene (JE Driskell, 1998).

Stress kan også påvirke kroppen akutt ved forhøyet hjerterytme, skjelvinger og økt puls. Dette kan være med på å avgjøre hvordan elever agerer i ulike situasjoner. Elever som opplever dette i sterk grad kan lammes av det fysiske og dermed ha vanskeligere for å velge produktive strategier. Opplever elever dette i mindre grad kan det resultere i at de setter inn ekstra innsats for å mestre situasjonen de står ovenfor (Wolchik & Sandler, 1997).

3.0. Metode

3.1. Vitenskapssyn

Kvalitativ forskning søker å forklare fenomener, dette er i teorien omtalt som hermeneutikk. Hermeneutikken ble tidligere ansett som pseudovitenskap fordi den ikke stiller likt med naturvitenskapen i forhold til kravet om hypotesetesting. Det vil si at en kan ikke reteste samme situasjon fordi et individ og situasjon aldri er den samme i motsetning til innen naturvitenskapen hvor eksempelvis flytende vann alltid koker ved en spesiell temperatur. Teoretiker som Max Weber motsatte seg denne type tankegang ved å formulere at humanvitenskapen i motsetning til naturvitenskapen ikke søker å avdekke universelle lover, men å forstå hvordan og hvorfor menneskers opplevelser og handlinger er fulle av verdier (Gilje & Grimen, 2000). Målet med denne studien er derfor ikke å avdekke en sannhet som gjelder for alle, men ta sikte på å forklare og avdekke hvordan de elevene som er med i studien opplever skolerelatert stress og strategier.

Når en fortolker ulike fenomener som virker sammen til en helhet, som i denne studiens tilfelle blir skolerelatert stress og strategier ser man på begrunnelsessammenhenger. Dette leder oss inn på den hermeneutiske sirkel som omfatter «...forbindelse mellom det vi skal tolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det skal fortolkes i» (Gilje & Grimen, 2000, p. 153). Konteksten er i denne sammenheng umulig å gjenskape, men som forsker er det viktig å være bevisst dette elementet og ikke tolke innsamlede data inn i nye kontekster og sammenhenger. For å prøve å skape en helhetsforståelse av fenomenet har jeg benytte meg av teori og tidligere studier på området.

Studien er belyst i en hermeneutisk, fenomenologisk tradisjon. Hvor individets opplevelse av verden står i sentrum (Gilje & Grimen, 2000). Jeg har forsøkt å belyse hvordan ungdommer oppfatter sin verden og vektlagt deres fenomenologiske tolkning.

3.2. Utvalg

Informantene ble plukket av lærerne uten at jeg som forsker hadde noen andre kriterier enn at ikke alle skulle gå i samme klasse og at det skulle være begge kjønn i begge gruppene. Det var ønskelig at hver gruppe skulle ha mellom fem til syv elever, men siden elevene skulle tas ut av tid avsatt til skolen og for at alle skulle få tid til å prate landet vi på fem elever i hver

gruppe. Det ble derfor på forhånd avtalt at hver av de tre gruppene skulle ha fem elever. I etterkant viste dette seg å være sårbart, da to av elevene ikke var til stede. Det vil si at på to av gruppene var det bare fire elever. Siden hver av elevenes foreldre måtte undertegne samtykkeerklæring for deltakelse i intervjuet, kunne en heller ikke bare slippe til andre elever.

Utvalget besto av elever i tiende klasse. Årsaken til dette var refleksjoner omkring at de i større grad kan oppleve stress med hensyn til avgangskarakterer, eksamener og nærstående valg av fremtidsplaner.

Informantene besto av 13 elever i tiende klasse. Disse elevene ble fordelt på tre fokusgrupper. Elevene som deltok kom fra to ulike klasser. Det hadde vært ønskelig at de tre gruppene var fra tre ulike klasser for å sikre at utvalget var noe mer representativt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010), men dette var ikke mulig da skolen som deltok kun hadde to klasser på tiende trinnet. En mulig feilkilde her kan være at det blir mye rapportering av stress av noen elever fra en klasse og mindre av de som kommer fra en annen klasse. Som forsker må en da være bevisst på at noen av elevene går i samme klasse og kan være potensielt utsatt for faktorer som kun er tilstede i deres læringsmiljø, kultur eller fysiske plassering. Dette kan eksempelvis være dårlig inneklima, som følge av plassering av klasserom, fraværende lærer eller andre elementer som er med på å påvirke dette fenomenet.

Det var ikke ønskelig at elevene skulle se intervjuguiden på forhånd, med hensyn til at de kunne forberedt svar, mens det som var ønskelig i studien var at de skulle svare slik de følte det her og nå. At de ikke skulle bli påvirket av for eksempel voksne som forteller om sine opplevelser fra skoletiden eller andre feilkilder som kan være med å påvirke svarene til å gjelde andre settinger enn det fenomenet studien omfatter. Det kom ingen ønsker om å se intervjuguiden på forhånd, selv om både elevene og foreldrene ble informert om at de hadde rett til å se den.

3.3. Fokusgruppe intervju

For å avdekke individets opplevelse av skolerelatert stress og strategier vil det være gunstig å spørre den som sitter med opplevelsen. En kan da være heldig og få et kort innblikk i et annet menneskes liv og den verden de lever i (Kvale et al., 2009). Siden studien omhandler individets opplevelse av skolerelatert stress og strategier var det gunstig å benytte seg av

intervju som metode.

I det kvalitative forskningsintervju skriver Steinar Kvale (2009) at det å utvikle intervju handler om å fornye, utvide og berike samfunnsvitenskapens oppfatninger om kunnskap og forskning. Det legges i dagens forskning større vekt på individets opplevelse av verden. Forskning dreier seg ikke lengre bare om ytre observasjon eller eksperimentell manipulasjon (Kvale et al., 2009).

I denne sammenheng er det viktig å fange elevenes perspektiv og tilbakeholde egne meninger og refleksjoner under intervjuet. Eller avdekke det såkalte emiske perspektivet, som omhandler hvordan informantene oppfatter sin verden. I dette tilfellet blir det å fange fenomenet skolerelatert stress og strategier. For å fange dette fenomenet er etiske synspunkter viktige, fordi de er med på som Moen og Karlsdóttir skriver, å gjøre det mulig for forskeren å «få øye på, klassifisere og tolke relevante fenomener» (Karlsdóttir & Moen, 2011, p. 18).

Som metode valgte jeg fokusgruppeintervju. Dette skiller seg fra den vanligste intervjuformen hvor intervjuer og informant sitter alene og forsøker å nå, en felles forståelse. Som det ligger i navnet er det meningen at denne typen intervju har et bestemt fokus, men at gruppen samtaler om deres opplevelser og følelser omkring emnet. David L. Morgan (1998) poengterer at fokusgruppeintervju består av 3 prosesser; forskeren bestemmer hva fokuset skal være, deretter skaper gruppen(informantene) en samtale omkring dette fokuset, så analyseres og summeres informasjonen forskeren har fått av informantene (Morgan, 1998).

Fokusgruppeintervju som metode er relevant å bruke når en ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger, snarere enn enkeltindividers subjektive meninger. Denne metoden kan skape en åpenhet ved at ulike individer deler sine opplevelser av utvalgte fenomen. Det er derimot ikke gunstig å benytte seg av dersom man skal undersøke ømfintlige og personlige temaer (Johannessen et al., 2010). Det blir derfor i denne studien informert om at temaet i intervjuet kun skal dreie seg om skole relaterte saker, og ikke vanskelige tema som mobbing og lignende. Faren er likevel til stede for at barn kan gå inn på vanskelige temaer, som forsker må en da vurdere hvordan en skal handle i situasjonen for å beskytte det enkelte barnet. Et alternativ kan være å skifte fokus.

Fokusgruppeintervju er noe annerledes enn den vanlige gruppesamtalen. I denne metoden har forskeren på forhånd gitt det aktuelle temaet som skal samtales om. I motsetning til gruppesamtaler uten fokus hvor informantene selv styrer innholdet i samtalen (Morgan, 1998).

Valget falt på et semistrukturert intervju i denne studien. Målet var å skape et forum for samtale om hva i skolen som er med på å utløse stress og hvordan elevene taklet dette. I semistrukturert intervju bruker en ofte åpne spørsmål uten svaralternativer, som styrer hvilke emner samtalen skal dreie seg om, men gir informantene frihet innen gitte grenser (Johannessen et al., 2010). Bakgrunnen for dette valget var å fange fenomenet som studien omfatter og ikke andre ting som elevene er opptatte av.

Ulike teoretikere har problematisert kvalitativ forskning og da særlig intervju som metode fordi man ikke kan stole på menneskets oppfattelse av fenomener og verden, av den grunn at de iligger sine verdier i sin oppfattelse av fenomener. Det vil si at forskeren må tolke det som allerede er tolket. Mens andre teoretikere poengterer at disse verdiene som også kan være feilaktige og et produkt av en tradisjon innen en kultur kan gi informasjon i seg selv ved at de gir informasjon om hvordan disse individene er påvirket av miljøet og hvordan de opplever fenomener (Gilje & Grimen, 2000).

3.4. Praktisk gjennomføring

Før studien ble gjennomført valgte jeg å teste ut metoden. Intervjuet ble i denne sammenheng gjennomført kun med en person. Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette var å sikre at spørsmålene i intervjuguiden, fanget fenomenet jeg søkte og om spørsmål var gunstige i så måte eller om de måtte forandres, for ikke å åpne for andre irrelevante temaer. Informanten i dette tilfellet gav tilbakemelding om at spørsmålene gav assosiasjoner til skoletiden, men at han i de tilfeller jeg gav eksempler for å hjelpe ham på vei opplevde at det ble enkelt å si seg enig i stedet for å lete etter sin egen opplevelse av fenomenet. I den sammenheng vil det derfor være relevant å la elevene få tid og rom til å tenke seg om, før en gir ulike eksempler som kan vise hva en mener. Det gav ideer om at det som intervjuer vil være mer relevant å bruke stikkord om elevene begynner å snakke om helt andre ting.

For å unngå at en stemme eller et fåtall av informantene tar styring på samtalen kan det være gunstig å gi alle rom til å svare ved at man bruker vanlig tur ordning slik at alle kan bidra, men for å skape rom for samtale kan en åpne for diskusjon omkring hvert spørsmål etter alle har fått svart (Morgan, 1998).

Når metoden skal brukes flere ganger er det viktig på forhånd å ha utarbeidet en mal for hvilken informasjon og hvordan man vil gå frem i utførelsen av metoden. Dette for at dataene skal være mulige å sammenligne, ellers vil som i denne studien elevene ha forskjellig utgangspunkt for sine svar (Johannessen et al., 2010).

Jeg hadde på forhånd laget meg et introduksjonsskriv hvor jeg takket for deltakelsen, pratet litt om prosjektet, turordning og om det og ikke å prate om det som kom frem i intervjuet i andre sammenhenger. Som student og ny innen forskning opplevde jeg at det likevel ble forskjellig fra hver gruppe. Dette kan være av den grunn at det er vanskelig å kopiere situasjoner, når en stadig bringer inn nye mennesker med ulike spørsmål og erfaringer. Men også at jeg som forsker har liten trening i dette og for hver gang så forbedringspotensialet i min intro til intervjuet.

3.5. Analyse

Intervju gir ofte store mengder data som må behandles, kategoriseres og fortolkes. I denne sammenheng ble det brukt diktafon for å ta opp intervjuene for å sikre at alt elevene sa kom med, samtidig som det var lettere å se en sammenheng mellom det som ble sagt. Slik kan en lettere fange den muntlige konteksten. For å analysere dataene ble programmet Nvivo brukt. Dette for enkelt å kategorisere og å skape oversikt over de store mengdene intervjudata som ble samlet inn. Jeg valgte å kategorisere de ulike svarene i undergrupper for å se om det fantes mønster og om de ulike elevene som svarte ulikt på opplevelse av stress også svarte likt på mestringsstrategier.

For å tilnærme seg de store mengdene intervjudata valgte jeg som forsker å benytte meg av koding. Det vil si at en kategoriserer de ulike dataene. I denne sammenheng ble det benyttet begrepsstyrt koding, hvor de ulike kategoriene(begrepene) var hentet fra teori og tidligere studier. Denne metoden gir en fortetning i mening i den form at en samler de relevante

dataene i de ulike kategoriene, slik at en får strukturert og redusert store mengder data. En går på denne måten fra en deskriptiv til teoretisk tilnærming til datamaterialet (Kvale et al., 2009).

Kategoriene som kommer frem i resultat og drøftingsdelen på bakgrunn av funn i studien, inneholder en meningsfortetning. Det vil si at elevenes utsagn forkortes og komprimeres, slik at meningen umiddelbart trer frem. Dette gjøres for å gi leseren tilgang til studiens meningsenheter og hovedtemaer, som kan gi rom for fortolkninger og teoretiske analyser. Denne metoden er også med på å forenkle store komplekse intervjudata (Kvale et al., 2009).

Hermeneutisk fortolkning er en dynamisk prosess mellom tekstens helhet og delenheter. Som forsker må en frem og tilbake mellom disse for å oppnå en indre enhet, som er i overenstemmelse med de data en har å fortolke. Fortolkningen må ses på med hensyn til konteksten den er tatt ut av for å ha noen verdi. I denne fortolkningen finner en ofte frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som kan gi oss en forståelse av ulike fenomener en søker å studere (Kvale et al., 2009).

3.6. Studiens troverdighet

Kvale og Brinkman (2009) skriver i boken «Det kvalitative forskningsintervju», om reliabilitet og validitet i forhold til kvalitative intervju som metode. De poengterer i denne sammenheng at validitet er «.. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser» (Kvale et al., 2009, p. 250). De skriver at validiteten dreier seg om metoden er god nok til å fange det fenomenet en ønsker å studere. I forhold til denne studien kan en si at funnene ikke er overraskende og at de samsvarer med andre studier som har søkt å forklare lignende fenomen. Det kan derfor tyde på at metoden er av brukbar kvalitet.

I enhver forskning er det ønskelig at dataene skal være representative for hele befolkningen (Johannessen et al., 2010), eller at man de skal som i teorien blir omtalt å være overførbare til andre grupper og situasjoner i samfunnet, men ved å intervju 13 elever vil en ikke kunne si at en har avdekket en felles ungdomsopplevelse av stress og strategier som gjelder for hele landet. Likevel er dette fenomen studert i andre og større sammenhenger, som denne studien er belyst gjennom og en kan derfor tenke seg at funnene også kan finnes utenfor de rammene den fant sted. Kvale og Brinkman (2009) omtaler dette som generaliserbarhet. De kritiserer forskernes tilnærming til å måtte skape universelle lover og viser til et humanistisk syn hvor «

hver enkel situasjon er unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk» (Kvale et al., 2009, p. 265)

Ulike teoretikere har belyst det Kvale og Brinkman (2009) kaller for reliabilitet eller som andre omtaler som troverdighet. I denne sammenheng skriver de at om en studie er troverdig, betyr det at en annen forsker i en annen sammenheng kan komme frem til de samme funnene (Kvale et al., 2009). Med tanke på at studien opplevde jeg som forsker at flere av elevene pratet uten at jeg stilte spørsmål, det vil si at jeg ikke ledet dem ved å stille snevre spørsmål og at de derfor hadde mulighet til å si hva de virkelig følte og ikke det de eventuelt trodde jeg ville høre.

3.7. Etske refleksjoner

Jan Kåre Hummelvoll (2010) skriver at situasjoner av og til krever at forskeren forlater sin forskerrolle fordi situasjonen krever handling (Hummelvoll, 2010). Som tidligere nevnt i denne studien, har jeg valgt å skrive om stress relatert til skolen og strategier ungdommer velger for å mestre dette. Det er viktig i denne sammenheng at elevene blir informert om dette for å unngå at det tas opp eventuelle problemer i hjemmet, mobbing eller andre vanskelige temaer som jeg som forsker ikke kan behandle, eller at de setter seg i vanskelige posisjoner overfor andre elever ved å fortelle om uheldige ting eller situasjoner.

Jeg valgte også i denne sammenheng å utarbeide en taushetserklæring, som alle elevene måtte underskrive for å delta. Denne erklæring skal være en sikring på at det som kommer frem i fokusgruppeintervjuet ikke skal prates om i noen annen sammenheng. De ble også her informert om at de til enhver tid kunne trekke sitt bidrag fra studien.

Det vil alltid finnes etiske dilemmaer når man intervjuer barn under 18. Samtykke fra foreldrene må i slike sammenhenger innhentes. De ble informert om prosjektet, prosjektets varighet og at de til enhver tid kunne trekke samtykket sitt. De ble også informert om at de hadde rett til å se intervjuguiden på forhånd, da dette ble krevd av NSD som på forhånd godkjente studien (Vedlegg 2).

I den ene gruppen ble det tatt opp problemer av privat karakter, det var da vanskelig å balansere mellom det å lytte til eleven og skifte fokus, men ikke å avfeie eleven eller problematikken den aktuelle informanten opplevde.

«Forskningsetikk handler i praksis om å beskytte objektene og deres rett til personvern» (Hummelvoll, 2010, p. 154). I denne sammenheng ble intervjudata lagret på data med passord og det ble benyttet kodenøkkel for å forstå sammenhengen mellom de ulike svarene. Dette ble gjort for å behandle alle individene i studien konfidensielt, for å sikre elvenes rettigheter og trygghet. Alle elevene fikk også skriftlig informasjon om at de til enhver tid før studiens utgivelse kunne trekke sitt bidrag.

4.0. Resultat og drøfting

Innsamlingen av data fungerte ulikt fra gruppe til gruppe. En av gruppene pratet lite selvstendig. Jeg måtte stadig stille oppfølgingsspørsmål for at de i det hele tatt skulle svare. I gruppe to var elevene flinke til å svare i turordning og etter hvert spørsmål ble det åpning for diskusjon uten bruk av turordning, slik at alle fikk sagt det de ville. I gruppe tre var det spesielt to som tok ordet. Jeg måtte flere ganger oppfordre andre til å svare ved å stille dem direkte spørsmål. I denne gruppen fungerte ikke tur ordningen.

I noen sammenhenger var det vanskelig å beholde forskerrollen og ikke oppføre seg som en veileder. For å unngå dette valgte jeg å fremstå som spørrende og undrende eller kun å bekrefte forståelsen av utsagn. I noen sammenhenger prøvde jeg å speile elevene, ved å gjenta deres utsagn for å se om jeg hadde forstått dem riktig, eller om de ville forandre sine utsagn. I andre sammenhenger gav jeg bekræftende ord som «ja og mhm». Jeg opplevde at jeg i noen tilfeller lå på grensen til veileder. En problematikk Nina Carson(2007) omtaler i en artikkel om gruppeintervju (Carson, 2007) I et av intervjuene ble jeg i slutten spurt av eleven hva som reduserte stress. I den sammenhengen sa jeg at jeg ikke var ekspert på temaet, men gav likevel svare på det jeg har oppfattet som kan redusere stress.

Fokusgruppe intervjuene gav store mengder data. Funnene kan hovedsakelig deles inn i fire kategorier, som ble etablert i et samspill mellom den teoretiske forforståelsen og funn fra studien. Disse fire hovedkategoriene fikk navn utfra teoretiske konstruksjoner: Kilder til skolerelatert stress, konsekvenser av skolerelatert stress, personlige og miljømessige forhold som påvirker opplevelse av stress i forhold til skolearbeidet og strategier for mestre stress i forbindelse med skolerelaterte oppgaver.

4.1. Stress

Som tidligere nevnt viser tall fra Nova at flere elever trives i skolen i dag enn tidligere, selv om det rapporteres om et høyt nivå av stress (NOVA, 2013), jeg ønsket derfor i min studie å undersøke elevenes opplevelse av skolen i forhold til stress og belastninger. Opplevelse av stress er individuelt, det en person vurderer som en situasjon som utløser stress kan en annen oppleve som ubetydelig alt etter hvordan individet vurderer situasjonen (Lazarus et al., 2006).

Det er også ulike moderatorer er med på å øke en persons opplevelse av stress eller minske den. Dette er individuelle forskjeller, fenomener i miljøet og strategier (Cassidy, 1999). Videre har jeg sett på hva elevene opplever som årsaken til stress samt hvilke konsekvenser de opplever stresset medfører.

4.2 Kilder til skolerelatert stress.

I denne studien gav informantene opplysninger om at det som utløste stress var perioder med store arbeidsmengder eller korte tidsfrister, prøver, fremføringer, tentamener, prøveeksamen, og forventninger både fra seg selv og fra andre. Elevene uttalte at stressnivået varierte fra fag til fag ettersom hvor flink en var i de ulike fagene og om emnene en hadde var interessante eller ikke. Flere av elevene uttalte:

«Hvis det komme någe du interessere deg for, så lere du deg det og i tillegg men hvis du ikke lige det og det vanskelig, atomer og sånt. Så blir du heilt sittande», « Og det har, så det har veldig mye og sei på ka du like».

Denne opplevelsen av at elevene rapporterer om hvor noe av det de lærer i skolen er vanskeligere enn andre ting, kan stamme fra at de anser noen av temaene som irrelevante og ubrukelige for sin fremtid. Elevene diskuterte i denne sammenheng at de skulle gå på videregående hvor de ikke nødvendigvis, hadde behov for å lære om det de uttalte som Gud og krig. Det kan også belyses med hensyn til teori om forventningsverdi, hvor muligens elevene opplever at noe er vanskelig og at de da har lavere forventninger til å mestre dette og at det fører til mindre innsats grunnet mangel på motivasjon (Wigfield & Eccles, 2000).

Eller det kan være en konsekvens av en ytre kontroll av motivasjon som Ryan og Deci (2000) omtaler i sin artikkel, hvor en er styrt av kulturen. I så tilfelle kan dette skape en kollektiv mangel på interesse for ulike emner i pensumet (R. M. Ryan & Deci, 2000).

Andre refleksjoner som kom frem i denne sammenheng var at elevene hadde tidligere lært algebra men aldri benyttet seg av dette utenfor skolen. Elevene rapporterte også om periodevis store arbeidsmengder som utgjorde en kilde til stress samt at denne «unyttige kunnskapen» de måtte tilegne seg bare økte den negative opplevelsen, både i forhold til at pensumet ble tyngre når det ikke var interessant samtidig som at arbeidsmengden økte.

Dette understøttes av teorien om at arbeidsmengder er en kilde til stress (Murberg & Bru, 2004), sammen med at elevene informerte om at det var forskjellige opplevelser av hvilke av disse faktorene som var de største kildene til stress. Noe vi finner igjen i Lazarus (2006) teori om mestringsforventninger og at følelser kommer som følge av vurderinger av det som hender i våre liv (Lazarus et al., 2006).

Elevene i studien forteller at de sammenlignet med andre elever på nærliggende skoler har lite prøver og lekser, men at de periodevis kan ha opptil seks vurderinger på kort tid. En av informantene fortalte:

«Så plutselig den eine ukå når me fekk ny ukeplan så bare hadde me sikkert seks innleveringer og prøver. Seks vurderinger på to uker.... Mange prøver samtidig eller liten frist på oppgaver og sånt. Då e det, då begynne du å kjenna det».

Mens flesteparten av elevene informerer om at de stresser mye i perioder. Disse periodene ligger ofte tett opp om prøver, fremføringer, tentamener og muntlige prøveeksamen. Flere elever uttalte blant annet:

«Eg må jo sei meg litt enige i disse då at når det komme opp sånne prøver og fremføringer så begynne eg å stress litt mer. Ehh må på en måte gjør det viktig for det e det så telle nå. Det e liksom det så eg prestere nå det e jo framtiå mi egentlig. Så derfor e det ganske stress».

Dette finner vi igjen i studier av blant annet Murberg og Bru (2004) som fant at bekymringer om skoleprestasjoner var en av de viktigste årsakene til stress. At dette stresset øker i perioder, kan forklares med periodevis økt arbeidsmengde som de også fant var en kilde til stress (Murberg & Bru, 2004).

Alle elevene var enige om at det var prøver eller fremføringer som var med på å øke stressnivået i skolen. Flere av elevene nevnte at dette med prøver var kilder til stress. Flere utsagn bekreftet dette:

«Det så skape stress for meg e nok prøver og innleveringer, mest prøver siden du må liksom øva og då sitte du». «Men eg kjenne det ate prøver e mer stress enn det det e

med fremføringer for eg føle eg får formidla mer når eg har en fremføring enn det eg gjør når eg har prøven».

Her ser vi hvordan elevene har ulike opplevelser av prøver og fremføringer, noe som mest sannsynlig kan forklares av teorier om individuelle forskjeller (Cassidy, 1999). Mens andre elever problematiserte fremføringer. Elevene fortalte at det av og til var mulighet for noen elever å ha fremføringer kun for læreren og at de syntes dette var urettferdig, da flere av dem selv opplevde stort ubehag både før, under og etter fremføringer. En av elevene uttrykte det slik:

«Eg syns det blir for dumt det skape mye mer stress og du grue deg og du tenke oi eg sa någe feil, nå miste eg arket, ka gjør eg nå, nå skjelve eg i beinå, nå sant». Dette var flere enige i og en ene elven avløste den andre midt i setningen: «Eg blir mest nervøse på sånne ..» « Framføringer». :«framføringer ååå det . Då klikke det heilt for meg , då bare . Eg skjelve og så....»

Noen av elevene rapporterte at det å snakke høyt i alle sammenhenger var en belastning som ofte økte stressnivået og i den forbindelse uttalte en av elevene dette.

«Men eg har ingen måte å takla presset på. Eg e liksom alltid stressa øve de minste ting.».

Dette kan være et resultat av at individet har negative mestringsforventninger og det finnes moderatorer i kulturen(miljøet) som er med på og øke stresset. Eleven fortalte at alt skolearbeid som skulle vurderes stresset henne, men også at hun var flau for å snakke høyt foran andre. Dette støtter hennes utsagn om at hun ofte er stresset, siden elevene i dag deltar mer i undervisningen og antall vurderinger har økt de seneste årene. Selv om teorier omkring deltakelse sier at dette er med på å øke elevens utbytte at timene (Jang et al., 2010), kan nok også dette gi økende belastning for de elever som ikke liker å snakke høyt i forsamlinger eller er sjenerte.

En annen problematikk som ble belyst i ett av utsagnene:

«Det spørs for hvis du e en sånn person som jobbe hardt for å få goe karakterer så må du jo jobba hardt heile tiå. Og då komme stresset».

Denne tanken ble drøftet med hensyn til at de mente at elever som ikke var så flinke måtte jobbe hardere med stoffet for å opprettholde karakterer enn elever som var veldig flinke, som det ble uttalt:

«...De liksom, har det litt i seg».

Flere av elevene opplevde dermed at de hadde større arbeidsmengde enn andre elever som var «flinkere» og at dette var en årsak til stress. De opplevde at de andre elevene øvde mindre og arbeidet mindre med stoffet før prøvene, men likevel gjorde det bedre. En av elevene sa:

« Eg spurte kossen de øvde, koss de fekk så gode karakterer heila tiå, for de fekk femmere og seksere. Så sa det at de to øvde samene då. Så sa det atte fyst så leste de en gang kver. Osså spurte de kverandre spørsmål osså va de ferdige så fekk de femmer og sekser. Så me itte og lese og lese og blir spurt av foreldre og ser gjønå notater og det sitte fortsatt ikke lika godt. Så får du kanskje en firer».

Mens en annen elev bekreftet dette med å si:

«For meg e det sånn at eg på en måte må jobba, hvis eg vil ha den femmeren. Så må eg på en måte jobba veldig veldig mye for den og stressa meg i hel og mens med andre så e det liksom sånn at ja øve litt så har, de liksom det litt i seg».

Disse to utsagnene kan tyde på at elevene føler forpliktelse overfor skolearbeidet. De opplever at de jobber hardere enn andre, men fortsetter likevel for å mestre det. Dette fenomenet kan muligens være et resultat av lærers praksis som vi finner igjen i studien om kontroll, støtte og struktur (2010), hvor lærer kan påvirke elevene til selv og ta initiativ til egen læring ved å gi elevene rom for kontroll over sitt eget skolearbeid, være støttende og jobbe med strukturen (Jang et al., 2010).

De fleste elevene svarte at deres skole hadde lite lekser og prøver i forhold til naboskolen. Likevel svarte de fleste at de droppet leksene og heller øvde til prøver. Flere av elevene uttrykte bekymringer om at de i denne sammenheng var usikre hvordan det ville gå på videregående, hvor de ville få mye mer lekser og prøver ikke alltid ville bli annonsert på forhånd. En av elevene svarte at hun kun jobbet med lekser om læreren poengterte at hun nå

gjorde det dårligere på prøver og at hun måtte jobbe mer med det. Elevene mente at dette var fordi de var slitne etter en lang skoledag og at det var urettferdig at skulle jobbe flere timer med det hjemmet. De fleste rapporterte at de ikke gjorde lekser om det ikke var snakk om vurderinger annet enn den generelle vurderingen av innsats i timene.

En av årsakene til dette kan vi finne i forventningsverdi teorien (Wigfield & Eccles, 2000), hvor elevene opplever at det og ikke gjøre lekser ikke utgjør noe form for trussel for dem og at de ikke ser noe verdi i utfallet av å gjøre lekser. Flere av elevene informerte om at de fulgte med i timene og gjorde det de måtte i forkant av en vurdering. Dette kan fortelle oss at vurderinger var viktige for dem og at det i verste fall kunne utgjøre en trussel.

Selv om elevene opplever stress og belastninger i forhold til ulike momenter i skolen, oppgir også informantene glede over både skolehverdagen og de perioder der det ikke er like store arbeidsmengder og vurderinger. En av elevene uttalte:

«Men det e veldig deiligt de ukene me har med ingenting».

I forlengelsen av dette ble det diskutert at elevene gledet seg til ferien, men at de opplevde når ferien hadde vart en stund ønsket de seg tilbake til skolen. Dette finner vi igjen i studien Ungdata (2013). Hvor elever over hele Norge rapporterer om økt trivsel i skolen (NOVA, 2013).

Flere av informantene uttrykte også glede over tiden før ferien hvor de var ferdige med alle kravene for semesteret og tiden ble brukt til å samle klassen i ulike kjekke aktiviteter. Det ble sagt i denne forbindelsen at:

«Eg syns det e litt kjekt å på en måte samla klassen og gjør litt sånne ting samen».

4.3. Konsekvenser av skolerelatert stress

Elevene var relativt enige om hvilke konsekvenser skolerelatert stress hadde og hvordan dette påvirket deres liv. De konsekvensene som gikk igjen var at det var lite tid til andre ting, elevene opplevde at perioder med særlig stress gjorde dem gretne, sure, irritable og at dette påvirket ikke bare dem, men deres familier og i tilfeller også venner. Noen av elevene

rapporterte også om psykosomatiske symptomer som vondt i hode, kvalme, mangel på matlyst og dårlig søvn.

Det blir ofte poengtert at ungdommer i dag sitter for mye inne. Kan dette være et resultat av forventningene samfunnet har skapt omkring dem? I intervjuet uttrykte elevene:

«Det føre jo te at du sitte mesteparten av tiå hemma og bare jobbe med prøver og sånt... då får du ikke gjort så mye aent», «Me hadde prøvemuntlig nå nettopp og då sitte du jo heile dagen og jobbe. Og du sitte kanskje, mange sitte utpå nattå og. Så ska du opp osså». «Då kan det gå litt drid». «Då blir det ganske stress».

En av elevene utrykte:

«Eg føle sånn når eg stresse med skole så får eg ikke tid te å ver med venner og får ikke tid te å gå på trening så føle eg liksom skolen tar øve alt av og te. At eg ikke har tid te så mye aent enn å stresse med skolen» Denne kommentaren ble avløst av « Ehh når eg begynne å stresse så blir det sånn at eg ikke får lest det»

Stress kan i mindre grad virke skjerpene om en velger strategier som gjør at en har mulighet til å mestre utfordringen en står ovenfor, men hos disse elevene rapporterer flesteparten om en type stress som er mer lammende, som oppleves slik at de ikke klarer å gjøre det skolearbeidet som er nødvendig. For en av elevene gikk det så langt at hun låste seg inne på rommet og lot være å spise når hun stresset og dette var samme eleven som oppgav at hun stresset over den minste ting som skulle vurderes i skolen (Wolchik & Sandler, 1997).

Psykosomatiske symptomer som følge av skolerelatert stress er dokumentert i studien av Murberg og Bru (2004). De fant en høyere andel jenter som rapporterte om slike symptomer (Murberg & Bru, 2004). I denne studien var det ikke mulig å finne noen kjønnsforskjeller grunnet et lavt antall informanter, men flere av elevene informerte om hodepine som også var et av symptomene som var mest vanlig i deres studie, når det var snakk om perioder med økt grad av stress.

En av elevene sa:

«Jo selvfølgelig, når eg sitte på rommet og øve te prøve får eg jo vondt i håve».

Mens to andre debatterte på denne måten:

«Får vondt i magen. Når matte tentamen dagen komme då e det. Då sitte du å grue deg. Flerne, eg grua meg til og med ei uka før og tenke på det kver dag. Og»: «Ja eg grua meg en måned før».

I denne sammenheng fortalte også elvene at læreren lengre tid på forhånd minnet dem på at mattetentamen ville komme. Dette anså de ikke som en påminnelse om at de måtte jobbe med faget men som den ene eleven uttalte at læreren bare ville:

«..gni det inn».

Søvn var også noe størsteparten av elevene opplevde ble påvirket av skolerelatert stress, mens en av elevene uttrykte:

«Eg sove veldig godt før eksamen».

Kommenterte flertallet at de enten ble liggende en stund etter de hadde lagt seg og tenke på det de hadde lest, eller at de ble sittende oppe på natten for å øve når det var snakk om større skolerelaterte oppgaver som prøvemuntlig, eller opplevde at:

«Hvis eg e stressa våkne eg ofta og ligge og vrir meg og sånt så får eg ikke någe særlig god søvn».

Om den dårlige søvnen grunner i at de i flere omganger har utsatt arbeidet til dagen i forveien av eksempelvis prøver, eller at stresset omkring resultatjaget i dagens skole er årsaken varierer nok litt fra person til person. Mens en av elevene fortalte at han ble forstyrret av mer private fenomener som å oppdatere seg på facebook, eller svare på sms er fra venner som kom i løpet av natten.

Stress og mangel på søvn påvirker hjernefunksjonen og kan ha negativ effekt på konsentrasjon, hukommelse og som i følge Schram (2013) kan gå utover skolearbeid og lekser. Dermed vil mangelen på søvn påvirke elevene enten de blir holdt våkne av private

anliggender eller at de ikke får sove på grunn av bekymringer og stress omkring skolearbeid (Schram, 2013).

Dette oppgir elevene medfører periodevis større opplevelse av stress. Selv om det kun er periodevis dette stresset gjør seg gjeldende kan vi gjennom uttalelser som:

«Og då når me liksom e ferdige itte eksamen så sove jo neste eg heile dagen fordi va på en måte så sliten og orka liksom ikke gjør någe så det går veldig utøve koss eg e. At eg e ikke på en måte godt humør eg e ofte sånn irriterte og sure» og «Ja på eksamensdagen va eg skikkelig syke når eg kom hjem itte den dagen»,

Si at stresset i stor grad påvirker ungdommene og deres opplevelse av skolehverdagen, på en negativ måte. Å være utsatt for denne typen stress selv om det er over kort tid, kan være med på å hemme elevenes immunsystem og de blir særlig utsatte for inflammatoriske og sykdommer (Lyon, 2000).

4.4. Personlige og miljømessige forhold som påvirker opplevelse av stress i forhold til skolerelaterte oppgaver.

Hvert individ har personlige egenskaper som fungerer som moderatorer på stress, noen øker og andre reduserer opplevelsen av stress. De personlige egenskapene som kom frem i denne studien var at stresset ble moderert i forhold til hvilke karakterer en ønsket seg, elevene reduserte betydningen av skolearbeidet, de bekymret seg om fremtiden, både i forhold til å komme inn på videregående skole og valg av yrkesvei. Mens når det kom til miljømessige faktorer som påvirket opplevelsen av stress kom det frem at sammenligninger mellom elevene, forventninger, nivåinndeling i matematikk, kulturen(verdsetting), kontroll og støtte var moderatorer med hensyn til graden av stress.

4.5. Personlige forhold som påvirker opplevelsen av stress i forhold til skolerelaterte oppgaver.

Et klart flertall av informantene fortalte at de opplevde stress med skolen. I studien var det to elever som fortalte at de i mindre grad eller ikke opplevde stress og en elev som oppgav at hun stresset nesten hele tiden. Elevene var enige om at de selv måtte jobbe hardere for å få en

god karakter, enn andre som hadde det mer i seg. Det vil si at de individuelle forskjellene gjorde at de grunnet høyere innsats og dedikasjon til skolearbeidet mente at de opplevde en høyere grad av stress enn andre elever. De mente at ved å ville ha en bedre karakter måtte de øke innsatsen og dermed økte stresset fordi en da måtte da jobbe hardere:

«Ja det kreve liksom ganske mye at du må jobba sjøl for å få gode karakterer. Så då kreve det ganske mye arbeid egentlig»

Denne typen utsagn viser at de har forstått at for å mestre skolen kreves det en innsats, likevel hadde elevene en oppfattelse av at det var så lett for andre og dette utgjorde en kilde til stress. Om dette er en konsekvens av forventningsverdi, hvor elevene setter verdien på målet om gode karakterer høyt, men har lave mestringsforventninger til seg selv (Cassidy, 1999).

Eller om dette er en fiktiv oppfattelse av virkeligheten som stammer fra en klassekultur hvor det ikke er godtatt å innrømme at en må jobbe mye med skolen for å oppnå et godt resultat er usikkert. Dette kan være med på å skape en kultur hvor elevene opplever at de må følge kulturelle innskrenkninger, som da blir og ikke lese selv om de forstår at de dermed ikke vil nå målet (Lazarus et al., 2006) om en god karakter, eller at eleven lar være å fortelle at de jobber mye med skolearbeidet for å få gode karakterer. Denne typen krysspress (Bø, 2000), mellom egne opplevelser og forventninger i miljøet kan være med på å øke opplevelsen av stress.

«Nei ikke så mye egentlig spørs ka du satse på karakterer då».

Elevene problematiserte også ulike fag og hvordan de kunne utløse ulike grader av stress i forhold til at de opplevde at de hadde ulike evner i ulike fag. Dette finner vi igjen i studien til Eccels og Wigfield (2000). Hvor elevene kan ha ulike mestringsforventninger i ulike fag (Wigfield & Eccles, 2000). To av elevene uttrykte det slik:

«Någe e vanskeligare enn andre ting og for eksempel matte. Du e bedre i et fag enn et anet». «Ja det spørs jo. Mangen e flinke i forskjellige fag. Så det forandre jo litt i forhold te kem du e».

Andre personlige moderatorer som kan være kilde til stress var forventninger til seg selv, noen av elevene hadde så store krav til seg selv, at de opplevde skuffelse:

«Det liksom når du har ganske høge forventninger te deg sjøl så av og te blir du liksom skuffa hvis du øve ganske mye og får litt sånn dårlig på an».

Tidligere studier viser at elevers tro på egne evner med hensyn til skolen og skolerelaterte oppgaver synker med økende alder, om opplevelsen av skuffelse elevene rapporterer om, er med på å påvirke dette er ganske sannsynlig. Teorien om at elevens mestringsforventning er med på å avgjøre elevens subjektive oppgave verdier og hvordan denne troen og verdiene relateres til elevens ytelse og valg av aktivitet (Wigfield & Eccles, 2000), kan gi oss ideer om at barn som oftere opplever skuffelser kan miste troen på at innsats i skolen har noe verdi. Dette kan være med på å øke graden av stress.

Dette gikk ikke bare på om de ulike fagene var vanskelige eller ei men også på elevens interesse for de ulike fagene. Flere av elevene fortalte at når det var noe uinteressant valgte de det bort. Dette førte til at de opplevde økende grad av stress dagen før eksempelvis en prøve.

Andre fenomener som i senere tid har hatt et økende fokus er bekymringer om fremtiden. I rapporten fra NOVA (2013) svarte 2 % av elevene nei på spørsmål om de trodde de kom til å bli lykkelige i fremtiden. Mens 24 % svarte vet ikke (NOVA, 2013). Dette er nok både en konsekvens av bekymringer som er skolerelaterte fenomener og at elevene faktisk ikke vet hva som vil skje i fremtiden. Denne usikkerheten og bekymringene kan være en kilde til stress.

Elevene i denne studien uttrykte bekymringer med hensyn til snittet sitt og om de kom inn på den videregående linjen de ønsket, om de hadde valgt riktig skole og linje og ikke minst om de ville få en jobb de kunne trives i. Det ble også uttrykt bekymringer om hvordan en skulle mestre stresset på videregående om en ikke mestret det på ungdomskolen. En av elevene poengterte dette ved flere anledninger at:

«.. det e jo framtiå vår det handle om» .

En annen svarte på spørsmål om de opplevde skolen som en stressfull arena:

«Så egentlig ligge den stysta pressnervå på oss i tiende for det e dette de karakterene så gjelde og det e nå me må finna ut ka me vil gjør og ka me ska gjør resten av livet egentlig».

I disse utsagnene finner vi ikke bare bekymringer om de nærmeste årene, men også om resten av livet. At dette i økende grad kan være en moderator til stress er ikke usannsynlig. Elevene opplevde også bekymring i forhold til valg av videregående, de fryktet at de ville angre på valget av yrkesvei noe som kunne resultere i at de måtte gå om igjen. Dette er noe elevene ofte blir presentert for allerede i syvende klasse, at de må begynne å tenke på hva de ønsker å gå videre, men opplevelsen er nok verst i tiende hvor veiskillet er nærmere og de stadig blir påminnet dette. Denne typen press over tid kan for noen resultere i negative emosjoner.

4.6. Miljømessige forhold som påvirker opplevelsen av skolerelatert stress

Når det var snakk om miljømessige faktorer som spilte inn på elevenes opplevelse av skolerelatert stress, viste funnene at det ofte var forventninger fra medelever og foreldre, sammenligning med andre elever, nivåinndeling, kulturell verdsetting, støtte og forandringer i miljøets struktur(lærerbytte).

Elevene ble i fokusgruppeintervjuet spurt om læreren hjelper dem å takle stresset og velge produktive strategier. De fleste elevene opplevde ikke dette. Noen svarte at lærerne av og til gav dem sjekklister som de kunne bruke til å øve til prøver, men at de ikke hadde snakket noe om stress. En av elevene uttalte:

«Det e vårt problem... Det e jo ikke dis problem...».

4.7. Forventninger fra andre

Det ble tidligere vist til egne forventninger som kilder til stress, men det er ikke bare egne forventninger som er med på å moderere opplevelsen av stress også forventninger fra andre som medelever, lærere og familie. Funnene tyder på at elevene opplevde at de ikke levde opp til forventningene andre hadde til dem. Når det var snakk om medelever uttalte en av dem det slik:

«..Når eg komme te prøver eg ikke e fornøyd me så bare ka fekk du, så har ikke eg lyst te å sei det så bare du fekk femmer gjor du ikke? Du fekk femmer. Då blir eg litt sånn irritert for de vist eg ikke har fått den femmeren så e jo det forventninger te meg om at eg ska få någe så eg ikke har og då føle jo eg at alle tror eg e skikkelig smart. Men eg føle jo ikke at eg e det».

Mens andre elever uttrykte:

«Du blir jo veldig satt i bås då. Liksom hu e dum, han e smart». «Nerd.» «Han e goe i det liksom, sånn det e liksom du blir satt inni der så det du må prester liksom». « eg kan jo innrømme atte liksom hvist atte eg e hviss atte eg lure på eg jo veldig nysjerrig så eg lige jo å spør ka andre har fått i karakterer og sånt. Men når eg får en dårlig karakter så har ikke eg lyst te å dela.» : «Akkurat det eg sko sei» « Ja hahah». « Når du får en god karakter så blir det sån ka fekk du ka fekk du, du vil har så lyst te å sei det du fekk..... Så når du får en trier og de andre får, så bare sitte du der og bare» « Håpe ikke at någen spør».

Disse uttalelsene viser til en sammenligningskultur, hvor elevene ikke bare opplever negative emosjoner men også positive emosjoner rundt slike fenomen. Det kan diskuteres hva som er kilden til at elevene velger og ikke bryte med denne typen kultur, når de noen ganger synes det er ubehagelig å bli sammenlignet. En av årsakene kan være anerkjennelse, når en elev har som Bandura(1982) refererer til høye mestringsforventninger (Bandura, 1982) som en konsekvens av hard innsats i forkant oppnår dette, vil det nok fremme ulike positive opplevelser som er ønskelig å dele. I motsetning til de gangene elevene har arbeidet godt i forkant, men ikke opplever å få uttelling for dette. Stress kan i disse tilfeller økes i forkant, da eleven opplever et ønske om gode karakterer og at mangel på dette kan oppleves som en trussel. Eller som en skade i etterkant når eleven har fått vurderingen i de tilfeller det ikke har gått som ønsket (Lazarus et al., 2006).

Det var ikke bare forventninger hos medelever i skolen som ble oppgitt som en kilde til stress, men også forventninger i hjemmet. En av elevene uttrykte at hun opplevde at uansett hvor bra hun gjorde det i ulike fag var det ikke godt nok fordi hun ikke hadde «god nok karakter i matte:

«Pappa e sånn at uansett ka karakter eg får i alle andre fag, så lenge eg har en einer i matte så e eg ikke smart. Uansett liksom.... Det e bare liksom. Ja eg fekk sekser på prøvemuntlig eksamen eller någe sånt, jaja koffor bruke du ikke dette håve i matten då».

4.8. Nivåinndeling

Det var ulikt syn på nivåinndeling blant elevene. Klassene var i matte delt inn i tre ulike nivåer. En av elevene syntes det var vanskelig da hun først hadde vært på den vanskeligste gruppen, men grunnet dårlige resultater hadde blitt flyttet til den mellomste gruppen. Andre elever hadde da bemerket dette at hun ikke lengre var flinkere enn dem, hun uttalte i dette tilfelle:

«Eg syns det e litt for det e jo tri nivåer då og eg va ehm du kunne velga i åttende klasse... Og då valgte eg den høgaste gruppå fordi atte eg tenkte det va sånn atte den beste gruppå, då lerte på en måte mer enn de andre, så på ehh tentamen så kunne liksom den fått femmere og seksere mens den i midten få triere eller firere. I tiende klasse så har alle samme pensum då bare forskjellige læremåter. Og eg e jo ikke spesielt goe i matte så eg gjekk ner og så sa de ja ... då går du ner på den gruppå. Og då va det liksom sånn, har du gått ner på gul hahah lika dårlige så meg i matte. Då e det liksom litt sånn, så då blir eg jo litt flau for eg ikke prestere lika bra som på en måte».

Mens flere av de andre elevene syntes det var positivt med nivåinndeling av den grunn at det skulle bli lettere for de som ikke klarte å prestere på det høyeste nivået. En av elevene som uttrykte at hun var på den laveste gruppen uttalte:

«Eg syns den ordningen e veldig greie for eg har, eg ga opp matte sånn i sjetten klassen. eg har aldri våre goe i matte. Også nå for liksom, eg har endelig lert meg deling og eg lerte det i tiende klasse liksom og det seie litt..... For me får liksom spesialisert, skreddersydd lereplan. Så eg trengte liden gruppa og trengte mye informasjon av lereren privat liksom. For eg forstår skikkelig seint når det komme te matte og sånt. Så eg syns den ordningen der egentlig e veldig greie. nei eg føle ikke

altså hvis folk seie at aha du e dumme du e på den lilla gruppa liksom så e det sånn eg e der for eg bryr meg så mye om og eg prøve».

Denne eleven så flere positive grunner til å være på gruppe med elever som lå på «samme nivå». Det kan være tryggere å være sammen med «likesinnede» om en opplever mangel på mestring, samtidig som de slipper de vanskeligste utfordringene, som kan gi negative mestringsforventninger. Det som kan være problematisk i denne sammenheng var at elevene forklarte at de året i forveien ikke hadde samme pensum, det vil si at den øverste gruppen kunne få femmere og seksere og den midterste kunne få treere og firere, mens den laveste gruppen kunne få toere og treere. Dette kan bety at de når de kommer i tiende og skal ha samme pensum, at de ligger etter grunnet manglende opplæring året i forveien. Dette kan moderere opplevelsen av stress for noen, når en skal ta igjen det pensum som en ikke hadde de tidligere årene.

Nivåinndeling strider med ulike læringsteorier om at elever på ulike nivåer kan ha positiv påvirkning på hverandre, med hensyn til at elever som er veldig flinke kan fungere som støtte og motivasjon for de som ikke er på samme nivå. Bandura (1969) har i sin artikkel om sosial læringsteori belyst hvordan elever imiterer oppførsel av andre som de identifiserer seg med (Bandura, 1969). En kan trekke paralleller til at elever dermed ville hatt mulighet til å bli påvirket i en positiv retning av at andre elever jobbet hardt med faget og at de fikk gode karakterer.

Denne typen grupper kan oppfattes som et effektiviseringsverktøy, for at de som er «flinke» skal få gå videre og de som ikke er «like flinke skal få være der». Dette kan øke opplevelsen av stress både med hensyn til at elevene stadig blir sammenlignet og ikke er «gode nok» nok til å være på den beste gruppen, samtidig som elevene kan oppleve at det er resultater som teller da noen av elevene opplever at de jobber hardere enn andre elever uten å få de samme resultatene.

I forhold til uttalelsene over kan det se ut som om det økte graden av stress for elevene som var nesten gode nok til å komme på den øverste gruppa, mens det følte mindre stigmatiserende for de som var på den laveste gruppen. Dette kan være vi finne igjen i studien til Taplin (2001) hvor det var verre for de elever som hadde høye forventninger til seg selv å søke hjelp enn de som ikke hadde særlige forventninger (Margaret Taplin, 2001). En annen

årsak til dette kan være at de som presterer på det nederste nivået kan ha redusert betydningen av skolearbeidet for å slippe å oppleve dette som en trussel (Skinner & Belmont, 1993).

4.9. Kulturelle verdsettinger

Andre fenomener i kulturen som kan moderere stressopplevelsen er hva som verdsettes. I noen kulturer finner en at karakterer verdsettes mer enn innsats eller omvendt. I fokusgruppe intervjuet kom det frem ulike meninger om dette. Det var forskjellig syn i forhold til hvilken klasse en gikk i. Om dette er en fiktiv forståelse av innskrenkninger i kulturen (Lazarus et al., 2006) eller om det er reelle forskjeller kan diskuteres. Fra den ene klassen uttalte en elev:

«Eg ville sagt innsats. For eg føle eg jobbe ganske greit i timen, eg e rolige, gjør det eg ska gjør men det e ikke alltid eg får vist det frem og får resultatene på prøver og sånt...Det e jo ofte sånt at når me har fått karakteren igjen i slutten av året så vise det ganske mye at de sette pris på innsats med tanke på at de tar frem gjerne någen så har økt snittet sitt veldig. Og de fokusere på å øka snittet og ikke det å ha de høgaste karakterene».

Dette utsagnet kan tolkes som at selv om at innsats verdsettes, så må en stadig forbedre seg for å bli tatt frem som eleven uttaler, men at det ikke kun er den beste som er god nok. Dette kan tyde på at læreren stadig utfordrer elevene til å yte sitt beste og jobbe hardere, noe som for de fleste er mulig. At fremgang berømmes kan være positivt for elever som strever og jobber hardt, men kan også om det blir for mye press kan føre til en belastning eller øke graden av stress.

Mens andre uttalte:

«Eg føle at det e jo prøvene så gjelde mest enn at innsatsen e med å bygge opp men ikke på selve prøvene. Men heller på snitte. Så du får liksom ikke hvis du har jobba sinnsykt hardt på en prøve og du får firer på en prøve så får du ikke femmer på prøven for innsatsen din. Men at du kanskje får litt mer i standpunkt».

Fra den andre klassen ble det uttalt:

Det e liksom. Lererne ser mest på ka me skrive eller ka me prestere på prøver enn ka me gjør i timene. Eg gjekk på en aen skole før og der va det mer omvendt liksom».

Om det var en generell enighet om dette i klassen eller at det var noen elever som opplevde dette er usikkert. Elevene avsluttet dette emnet med å si at innsats teller men at en også må ha ferdigheter for å oppnå gode resultater.

4.10. Kontroll og støtte i miljøet

Det var kun en elev som pratet om at mangel på kontroll med hensyn til skolerelaterte oppgaver kunne utløse stress, men alle elevene var enige om at store arbeidsmengder kunne utløse stress. En kan da diskutere om store arbeidsmengder i seg selv kan oppleves som mangel på kontroll? Kontroll har i tidligere studier vist seg å korrelere med elevers engasjement (Jang et al., 2010). En av elevene så klart sammenhengen mellom stress og kontroll. Dette finner vi igjen i det eleven uttrykte:

«Det e vel gjerna for meg når det e veldig møje og eg ikke har heilt oversikt og eg føle at eg ikke har kontroll og ikke har tid nok te alt».

Derimot pratet flere av elevene om at de ikke hadde valgmuligheter når det kom til hvordan de skulle vurderes og at dette var noe som økte opplevelsen av stress, fordi noen av elevene syntes de var flinkere når de hadde prøver, mens andre følte at de fikk vist mer hva de kunne når de hadde fremføringer. Dette kan ses på som mangel på kontroll og dermed at elevene opplever at de ikke har agentskap i egen utdanning som igjen kan påvirke motivasjonen (Lewis, Enciso, & Moje, 2007).

I studien gjort av Natvig, Albrektsen, Andreassen og Qvanstrøm (1999) fant de at en måtte redusere opplevelsen av stress hos elever for å fremme deres helse og en av måtene å muliggjøre dette kunne være å engasjere elevene i meningsfulle læringsaktiviteter som de selv var mer deltakende i som eksempelvis gruppearbeid hvor elevene fikk ta mer kontroll selv (Natvig et al., 1999).

Støtte i miljøet kan også virke modererende på stress, enten det kommer fra lærere, medelever eller foreldre (Jang et al., 2010). Elevene rapporterte om noe forskjellige opplevelse av støtte i

miljøet. Støtte fra læreren opplevde de som noe positivt. En av elevene fortalte i denne sammenheng at:

«Ja det e det. Av og te tilbyr lærerne seg gjerne å ver igjenn itte skolen så seie de at hvis du trenge hjelp med lekser så e eg her te så og så mye også får dokker sitta her og gjør lekser hvis dokker trenge det».

Dette kan tolkes som om at lærerne bryr seg om hvordan det går med elevene, utover det å ha et høyt snitt i klassen. At læreren tilbyr ekstra tid utover den fastsatte, kan for mange elever være et godt tilbud, som kan moderere opplevelsen av stress. Det kan også være mer nyttig for elever som kan oppleve at det er færre elever til stede og kanskje tryggere å be om spesifikk hjelp til det en synes er vanskelig. I motsetning til i klasserommet generelt som en av elevene påpekte:

«Ja. Det e jo mangen i klassen då så de gir jo bare budskapet te alle liksom. Me sitte jo bare sånn. Me sitte jo nesten tretti stykk osså e det bare ein lærer så seie alt te alle liksom. Det e ikke alle som oppfatte det sama likt».

At elevene opplever at de får hjelp, men ikke riktig hjelp, er ikke unikt for denne gruppen. Det kan være vanskelig å forstå hvordan best å hjelpe og ikke minst nå ut til alle elevene på en gang. Som Taplin m.fl. (2001) fant i sin studie at i en god del av tilfellene der elever fikk hjelp, var det ikke til noe nytte. Hun mener at lærere kunne hatt nytte av et kurs i hvordan de best skal instruere elever (Taplin et al., 2001).

Likevel hadde de fleste elevene en positiv oppfattelse av at læreren virkelig ønsket å hjelpe dem, noe som kom frem i denne delen av intervjuet blant fire av elevene:

«Ja de virke ganske motivert for å hjelpa oss å gjør det så godt så mulig». «De snakke ofte om at det e ganske viktig at me komme og spør de hvis me trenge hjelp med någe og sånt. Så de komme alltid me god hjelp føle eg». «...de seie heila tidå spør oss liksom uansett ka det liksom». «Eg tror nok de sette pris på at me komme og spør om hjelp istedenfor at me bare legge det vekk og ikke gjør någe».

Pianta refererer til at støtte fra læreren også kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev, samt at dette kan påvirke barnets utvikling når det kommer til relasjoner med jevnaldrende,

emosjonell utvikling, selvregulering og i forhold til skolerelatert atferd som oppmerksomhet, motivasjon, problemløsning og mestringsforventninger (Pianta, 1999). Det vil si at denne relasjonen kan være avgjørende for både hvordan eleven opplever sin skolehverdag og resultatene eleven oppnår (Meece & Eccles, 2010).

Når det var snakk om støtte fra medelever var det kun to av de 13 elevene som rapporterte at de gikk til medelever om det var noe de ikke fikk til med hensyn til skolerelaterte oppgaver. Men flesteparten av eleven var negative til dette. De brukte uttrykk som:

«Ehh aldri egentlig, eg syns det e kleint».

Enigheten var stor om at de var usikre på svarene de fikk fra andre elever i forhold til om det var rett, eller at de var gode nok. De to elevene som rapporterte om at de brukte medelever rapporterte også om at medeleven lå på samme nivå karaktermessig. Hjelpen den ene eleven søkte var av problemfokusert art, mens den andre eleven ofte søkte emosjonell støtte hos sin medelev.

Når det kom til støtte fra foreldre var de fleste enige om at de kunne be om hjelp til det de måtte trenge, utenom to av elevene. Den ene begrunnet det i at det tok for lang tid om også foreldrene skulle sette seg inn i temaet, så for henne var det lettere å spørre medelever eller lærere. Mens den andre som informerte om lite støtte fra hjemmet uttalte han.

«Eller hemma då pleie me aldri snakka om skole då. eg har nesten ikke kontakt med foreldrene mine... .. så gidde de ikke. For då e de så trøtte så legge de seg sånn ti, ni tiå. Så sitte eg igjen der og øve for meg sjøl liksom så det e veldig vanskelig»

Flere av elevene fortalte om det de så på som urealistiske forventninger fra foreldrene. I forhold til forventninger fra foreldre rapporterte flere elever opplevde at fedre hadde større krav til dem enn mødre. En av elevene uttalte at:

«Pappa e sånn at uansett ka karakter eg får i alle andre fag, så lenge eg har en einer i matte så e eg ikke smart... Ja eg fekk sekser på prøvemuntlig eksamen eller någe sånt, jajaj koffor bruke du ikke dette håve i matten då».

Studien «A prospective study of life stress, support and adaption in Early Adolcense», gjort av Dubois, Felner, Brand, Adan og Evans (1992) viste at elever som hadde støtte fra familien i mindre grad opplevde stress både som følge av daglig stress(daily hassels) og større forandringer i livet (DuBois, Felner, Brand, Adan, & Evans, 1992). Forventninger fra foreldre kan virke motiverende om de ikke blir så store at elevene opplever at de ikke får støtte i forhold til eget mestringsnivå.

Slike uttalelser sammen med sammenligninger med medelever karaktermessig og egne forventninger rapporterer elevene kan medføre stress. Elevene kan da komme i fare for at forholdet mellom krav og ressurser blir ubalansert, noe som i følge Lazarus (2006) vippeanalogi kan medføre angst (Lazarus et al., 2006).

4.11. Klassekultur

Som tidligere nevnt ble det rapportert ulikheter mellom de to klassene informantene kom fra. Funnene tyder på at noen av elevene opplever at krav til stillhet både fra lærer og andre elever gjorde at de ikke turte å spørre om hjelp når det va noe de lurte på, dette var med på å øke opplevelsen av stress.

Det ble i den sammenhengen debattert hvordan klassene dynamikk fungerte i timene. Dette kom frem når elevene pratet om delaktighet i timene:

«Eg går i F. Alle e skikkelig stille. Alle e heilt stille. Alle bare sitte sånn(viser ved å sitte rett i ryggen, med armene ned.). Osså hvis du ikke har lovt te å spør om någe så e det bare sånn. Skikkelig gresshopperstillhet sånn heilt tyst stille. Bare Emil(Lærer fiktivt navn) kan komma med någe liksom. Det e heilt stille, eg tør ikke. På grunn av eg e egentlig veldig muntlig aktiv liksom, men». «Ingen andre gjør det liksom(E klassen)». «Nei så e det flaut å rekka opp håndå for kvert einaste ting de seie. bare hei liksom ja liksom(E klassen)». «Det e mye flauere å rekka opp håndå hvis alle e stille osså, hvis du e redd for å sei någe feil då. Osså pleie alle å le».

Delaktighet i timene kan virke motiverende og oppleves som positiv med hensyn til relasjonsbygging ved at elevene opplever at de blir sett og hørt av læreren. Dette kan i følge

studier gjort på stress og psykosomatiske symptomer virke modererende på graden av stress hos elever (Natvig et al., 1999).

Elevene var enige om at hvis det var stille eller hvis de lurte på noe de trodde var enkelt for andre, at det kunne være flaut å rekke opp hånden og be om hjelp. Likevel ble det rapportert mer positiv tilnærming til det å prate i timen i E klassen enn F klassen:

«Me har veldig mye snakking i våre timar, det e liksom nesten aldri heilt stille. Det e alltid någen så komme med kommentarer». «Men det e vår klasse så e det veldig mange som, hvist det e någe de vil ha svar på som de ikke har fått med seg eller någe så rekk, de fleste rekke opp håndå utenom de så e sånn skjult unna jordå, eller pulten så ikke vil ha någe med samtalen og gjør».

Elevene fra F klassen kommenterte da at det ikke gjaldt hennes klasse at der var det helt «Tyst». En av elevene fra E klassen svarer da:

«Det forklare alle de der to komma ni i snittå».

Om han mener at deltakelse i timen øker læringen, eller om han refererer til at elevene ikke tør og rekke opp hånden og spør når det er noe de lurer på, er usikkert men i teorien er begge disse alternativene diskutert. Ganske logisk vil elever som ikke spør etter hjelp når de ikke forstår noe, mest sannsynlig få hull i kunnskapene. Dog ikke minst teorien om deltakende læring som tilsier at elevene ikke er passive mottakere, men lærer best gjennom aktiv deltakelse i følge blant annet teoretikere som John Dewey (Savery & Duffy, 1995).

En annen elev fra E klassen uttrykte:

«Det e ofte sånn at eg sitte og hu spør om et spørsmål som eg egentlig vet svaret på men det e liksom atte eg ikke har lyst å rekka opp håndå. Det e litt sånn eg syns det e flaut. Eg pleie bare å gjør ingenting eg då»

Denne eleven oppgav også tidligere at hun ble flau av alt, derfor kan mest sannsynlig tolkes som en årsak av individuelle forskjeller og ikke som innskrenkninger i kulturen (Lazarus et al., 2006).

Elevene ble oppfordret til å prate fritt og fortelle om det var andre ting de opplevde kunne være med på å moderere opplevelsen av stress. Da fortalte en av elevene om en lærer som han hadde hatt, som hadde ham hjulpet å øke snittet sitt med to karakterer. Dette begrunnet han med at læreren var så flink til å forklare. Han uttrykte:

«Osså i tillegg har me fått inn to nye lerere fordi me hadde, han sto nettopp i døra der men han gjekk. Men Frode(fiktivt navn) hadde me før i naturfag og RLE og når han hadde meg i de faga forsto eg veldig mye mer. Då fekk eg, gjekk opp to karakterer i naturfag og det eina året for han va så veldig god å forklara. Men så måtte han gå ner te niende så fekk me to nye lerer så e det jo heilt andre læremåter og då e det, tar det litt tid å komma seg. Å bli vant te det så. Det og kan gjør litt med karakteren og. og stresset selvfølgelig».

Denne transaksjonen eleven opplever kan være truende. Eleven kan ha fått en god tilknytningsrelasjon til læreren og brudd på denne kan øke både stress og tilknytningsproblematikk, om eleven opplever dette gjentagende på ulike arenaer i sitt liv (Wiker, 2009). Det er ikke nødvendigvis det at de to nye lærerne ikke er like flinke, men som eleven selv forklarer at de bruker andre metoder som han ikke er vant med eller mestrer på samme måte.

Studier viser at elever som opplever støtte fra familien og venner opplever at slike forandringer for dem i mindre grad modererer stress, da de har lettere for å tilpasse seg omgivelsene (DuBois et al., 1992).

4.12. Valg av strategier og mestring av skolerelatert stress

Teori om stressmestring indikerer tre hovedkategorier av mestringsstrategier. Disse er: problemløsnings-, emosjonsfokuserte og unngåelsesstrategier (Carver et al., 1989). I intervjuet var det flere eksempler på alle disse. Elevene er enige om at stresset kommer ved store arbeidsmengder og viktige prøver, de fortalte da om ulike strategier de benyttet seg av for å redusere på dette ubehaget. De kunne også fortelle om hvilke strategier de trodde var de mest effektive, selv om ikke alle av dem benyttet seg av dem likevel. Det ble rapportert om at noen former for strategier økte stresset, mens andre reduserte opplevelsen av stress.

Elever har ulike tilnærming til valg av strategier ettersom hvor i det som Lazarus (2006) refererer til som stressprosessen, de befinner seg. Det vil si om en situasjon kan utgjøre en trussel, om en skade har skjedd eller om eleven står ovenfor en utfordring (Lazarus et al., 2006). Funn fra studie gjort av Nancy M. Ryan tyder derfor på at elever har et bredt spekter av strategier alt ettersom hvor i denne prosessen de befinner seg (N. M. Ryan, 1989).

4.13. Problemfokuserede mestringsstrategier for å takle arbeidsmengden

Elevene informerte om at de opplevde at arbeidsmengde var en kilde til stress. En av elevene uttalte at:

«Eller det e jo av og te liksom at me har mange prøver i ukå altså, eller fira eller någe. Så då oppleve me at det blir stress, men då lage eg tabeller og sånt for å takla det stresset liksom kor mange timer eg ska jobba med kvert fag og sånt. Så då greie eg det egentlig. Sånn heilt greit»

Denne uttalelsen viser ikke bare at eleven har tatt grep om den negative opplevelsen, men også at hun har valgt en strategi som gjør at hun mestrer dette «sånn helt greit». Hun opplever at hun gjennom å lage disse tabellene får en oversikt. Dette kan tolkes som at hun tar kontroll over sitt eget arbeid som er en viktig motivator for innsats i skolen. (Jang et al., 2010).

Dette viser også til andre former for problemfokuserede strategier som planlegging. Planlegging kan redusere stresset ved at eleven tar kontroll og får oversikt over sitt eget arbeid (Carver et al., 1989), men kan også være med på å redusere opphopning av skolerelatert arbeid som var det elevene rapporterte som den største kilden til stress, som også er dokumentert i andre studier (Murberg & Bru, 2004).

En annen elev poengterte, at når stresset gjorde seg gjeldende grunnet stor arbeidsmengde og prøver. Da mente han at:

«Då e det best å ta det heilt med ro og bare jobba litt og litt med kvert fag. Det e best».

Dette er også en positiv strategi som mest sannsynlig vil fremme bedre resultater, fordi det eneste som kan gi gode resultater i skolen er hard innsats.. De fleste må jobbe med skolen for å mestre den. Dette viser at elevene har en god arbeidsmoral og ser at resultatene ikke kommer av seg selv.

Samtlige elever rapporterte at de fulgte med i timene og at dette var en strategi som hjalp dem. Noen av elevene opplevde at det å følge med i timene var nok og andre informerte om at de måtte også måtte lese i forkant av prøvene, for å nå ønskede resultater.

«.....eg fylle med på skolen endel så eg stresse ikke så møyje når eg ska øva og sånn».

Elevene som uttalte dette var den samme som sa at det skjer det som skjer og i forlengelsen av en av disse uttalelsene sa han «om det går dårlig eller bra». Dette kan tyde på at han har opplevd ikke bare positive resultater av denne strategien, men også negative. Mens andre elever rapporterte på spørsmål om de fulgte med i timen og om dette var nok i forkant av prøver:

«Ja det hjelpe jo ganske møyje». «Ja hvis du øve i tillegg går det fint liksom». «Eg tror ikke det holde å bare hørra i timen du må liksom jobba sjøl og». «Ja det kreve liksom ganske mye at du må jobba sjøl for å få gode karakterer».

Når det kom til strategier for øving på prøver hadde eleven flere gode svar. En av elevene uttalte:

«Nei nå eg øve så tar eg bare det eg slite mest med fysst så. Hvis det e någe eg vet eg kan så lar eg bare det ligga. Hvis eg ser gjennom det så hvis eg ikke kan någe så tar eg det igjen så ja».

Denne strategien kan redusere arbeidsmengden og dermed redusere stresset omkring skolerelatert arbeid, fordi eleven velger bort det han allerede mestrer. At eleven har oversikt over hva han kan og ikke kan, viser at han har selvinnsikt og ser sine egne begrensninger. Dette kan tyde på en form for selvregulering, hvor eleven har en positiv målverdi med hensyn til skolerelaterte oppgaver og dermed benytter seg av problemfokuserede strategier for å mestre dem (Zimmerman, 1990).

Noen av elevene har også funnet ut når de på døgnet er mest opplagt noe som igjen kan være med på å styrke den konsentrasjonen en trenger for å kunne jobbe mest effektivt med skolearbeidet. Dette kan bety at de har prøvd ulike tider selv og avdekket den mest effektive metoden, for å mestre skolen. Dette vitner til et ønske om positiv mestringsforventning når det kommer til skolen og ikke minst målverdi (Cassidy, 1999). En av elevene uttalte det slik:

« Eg jobbe best ittemiddag sånn at eg souse litt fram te middag osså jobbe eg mye itte middag for det e då eg e mest opplagt tror eg».

De fleste elevene rapporterte at de jobbet med skolen for å mestre den, mens et fåtall brukte unngåelsesstrategier. Nesten alle øvde til prøver, men et fåtall rapporterte at de gjorde lekser. Likevel viste funn at elevene forsto at det var innsats som måtte til for å mestre skolen og oppnå gode resultater.

4.14. Utsettelse av skolerelaterte oppgaver og Unngåelsesstrategier

Emosjonsfokusede strategier kan være effektive om de ikke går over i unngåelsesstrategier eller at de fører til at elevene utsetter arbeidet til siste slutt og dermed opplever større grad av stress enn om de hadde tatt tak i situasjonen tidligere. En av elevene uttalte at:

«Så då kan det ver at eg bare stikke på trening eller ser på tv eller et eller aent aent bare for å glømma det litt. Også kan det ver at eg prøve å setta meg ner igjen men så går det bare opp for meg at det eg kan ikke dette her». «Så ja. Så då gir du litt opp»? «Ja. Av ein eller ane grunn så klare eg ikke».

Dette viser at elevene i første omgang benytter seg av en emosjonsfokusede strategi for å ta pause i arbeidet, men at da han prøver å ta det opp igjen ikke får dette til og det går over i en unngåelsesstrategi (Carver et al., 1989)..

En annen strategi som flere av elevene oppgav at de benyttet seg av som var mindre effektiv og økte opplevelsen av stress, var utsettelse av arbeidet. Elevene informerte om at de ikke øvde før de måtte, som oftest var dagen i forveien. Selv om kanskje lærere hadde poengtert dette i ukeplanen på forhånd at de skulle lese til prøve:

«Det så skape stress for meg e nok prøver og innleveringer, mest prøver siden du må liksom øva og då sitte du. Eller eg i hvert fall pleie sitta dagen før og jobba å då blir det ganske stress og ja».

Eleven forstår at denne strategien øker opplevelsen av stress, men gjør ikke noe med det. Ulike årsaker til dette kan være at elevene opplever tidvis relativt store arbeidsmengder og at de for å få pauser innimellom utsetter arbeidet til de absolutt er nødt til å gjøre det for ikke og få dårligste karakter, eller at de ikke klarer å ta det opp igjen. Dette er en form for unngåelsesstrategi som for noen kan gi kortvarig glede og øke stresset dagen i forveien av en skolerelatert arbeidsoppgave, mens for andre kan det bare gi negative effekter hvis en ikke klarer å la være å tenke på det i perioden man utsetter det så kan opplevelsen av stress ligge over en hele tiden (Carver et al., 1989).

De fleste elevene som problematiserte stressopplevelsen i forhold til prøver, informerte om at de utsatte å lese til prøven til dagen i forveien, en av elevene uttalte at:

«De skrive liksom i leksene ja bare øv te prøven. Men eg gjør i hvert fall sånn at hvis eg ikke må på en måte. Hvis eg vet at ikke prøven e i mårå så gjør eg det ikke. Eg på en måte gjør det bare når eg må og det e på en måte då stresse komme. Mens en annen fortalte at «Hvis du øve ein dag før så blir det stress i forhold te hvis du øve ein uka før. Ja siden det eg har opplevd at før så pleide eg bare jobba med alt så va nærme, for eksempel hvis det va matteprøven så jobbde eg med det, så neste itte på men då følte eg at det ikke funka heilt».

Denne eleven hadde da tydeligvis ikke bare forstått at stressnivået økte ved å utsette arbeidet, men også endret vane for å redusere følelsen av stress, mens for flere av de andre selv om læreren spesifikt skrev på ukeplanen at de skulle lese til prøve. Informerte de om at de valgte å la være å jobbe med de skolerelaterte oppgavene frem til kvelden i forveien.

De andre elevene som rapporterte om høyt nivå av stress tidsmessig knyttet til prøver, svarte på spørsmål om hvilke strategier de trodde var mest effektive knyttet til å redusere stress at det måtte være å starte og øve opptil en uke før prøven. Selv om elevene hadde og forsto det medierende verktøyet til å redusere stress, fortsatte de å utsette øvingen til dagen før. Hvorfor

elevene ikke valgte andre strategier som kunne redusert det ubehagelige stresset er vanskelig å svare på.

Et fåtall av elevene rapporterte at:

Det e jo å jobba litt og de greien der, men någen ganger så e det akksom en tenke at det e någen dager eg ikke klare å øva. Det går bare ikke an. Uansett om det e dagen før en prøve så då tenke eg bare det som skjer det komme te å skje».

Når det var snakk om skolerelatert stress brukte elevene ofte uttrykk, som skuffelser, det å klikke, nervøs og andre negativt ladede ord. En av elevene sa også at

« Eg føle eg utsette det bare mer og mer når eg stresse».

En konsekvens av denne typen unngåelsesstrategi kan være at eleven ved å utsette arbeidet samt å la være og gjøre de skolerelaterte oppgaver som kreves, kan resultere i en mangelfull skoleopplæring. Det kan se ut som om eleven har redusert betydningen av skolearbeidet og at han er relativ likegyldig til resultatet. Han kommenterte flere ganger under intervjuet at «det som skjer, det kommer til å skje». Dette kan være en konsekvens av at eleven har lav mestringsforventning, eller lav mål verdi på skolearbeidet (Cassidy, 1999). Også andre elever rapporterte at en strategi når det ble mye stress var å unngå arbeidet:

«Eg føle eg utsette det bare mer og mer når eg stresse så ja».

Det var også elever som rapporterte at de tidligere hadde benyttet seg av mindre effektive strategier men ikke opplevd at det gav ønsket resultat som to av elevene uttrykker her:

«Hvis du øve ein dag før så blir det stress i forhold te hvis du øve ein uka før». «Ja siden det eg har opplevd at før så pleide eg bare jobba med alt så va nærme, for eksempel hvis det va matteprøven så jobbde eg med det, så neste ittepå men då følte eg at det ikke funka heilt»

Videre i samtalen kommer det frem at hun hadde endret strategier som hun opplevde fungerte bedre. Den andre eleven som er med i samtalen forteller at han slet litt med skolen tidligere

men at læreren hjalp ham å benytte seg av mer konstruktive strategier (Andreassen et al., 2006). Dette gikk ut på at når han leste skulle han se på bilder, og andre ting som kunne gi ham informasjon og forenkle lesing til eksempelvis prøver. Andre elever rapporterte også at lærerne hjalp dem med strategier som eksempelvis:

«Det e ikke ofte men någen ganger får me sånne sjekklister kor me kan. Det kan du øva på» «Ja». «Det kan du øva på men dette trengje du ikke kunne te prøven. Men det e ikke alltid me får det heller så»

Studier som omhandler mestringsstrategier har funnet at elever som er nervøse i større grad ber om hjelp enn andre elever (Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro, & Becker, 1985).

Selv om elevene rapporterte at de hadde fått hjelp av lærerne gav de også uttrykk for at:

«De meine jo atte me må få kontroll på det sjøl».

Dette kan være en del av en selvstendighets prosess. Elevene skal året etter over i videregående skole og får da større ansvar for egen læring. Denne typen ansvarliggjøring kan nok gi elevene en følelse av at lærerne ikke bryr seg, men kan likevel fungere som hjelp til selvhjelp, ved at eleven må selv ta ansvar. Flere av elevene uttrykte også bekymring for dette, at hvis de ikke taklet stresset i ungdomskolen hvordan skulle de da takle stresset i videregående?

De fleste elevene uttrykte at de ikke gjorde lekser om de ikke måtte, som for eksempel når det kom til innleveringer eller fremføringer. En av elevene uttrykte i den forbindelse at:

«Men eg klare ikke gå hjem fra skolen når på en måte e så drittleie å ver der, så gå hjem, ver sulten spisa mat, se på tv og sånt. Ossa gjerna vil eg gjør andre ting eh då gide eg ikke styra med leksene. Fordi det friste jo ikke , det e jo ikke akkurat någe eg prioritere..».

4.15. Emosjonsfokuserte strategier.

Elevene rapporterte om bruk av emosjonelle strategier. De tok seg pauser i arbeidet (Carver et al., 1989), så på tv, spiste, trente, møtte venner eller brukte tekniske hjelpemidler som

facebook, kik eller skype. Når elever velger å benytte seg av emosjonsfokuserte strategier betyr dette at de ikke direkte tar tak i det aktuelle problemet, men at de indirekte kan påvirke dette ved å ta en pause som kan gi ny motivasjon eller bedre konsentrasjonen (Carver et al., 1989). En av elevene uttalte det slik:

«Eg går egentlig bare å legge det fra meg litt så ser eg heller på tv eller hørre på musikk og prøve og fokusera på någe heilt aent. For å sleppa stresset».

Denne type emosjonelle strategier kan være positive, ved at elevene søker pauser fra arbeidet om det er emosjonell støtte fra andre mennesker eller at de finner emosjonell støtte i aktiviteter. For noen kan faren være at de utsetter å ta opp igjen skolearbeidet så lenge at det går over i en unngåelsesstrategi (Carver et al., 1989).

Elevene informerte om at de benyttet seg av ulike «chatteforum» for å søke emosjonell støtte og pauser i arbeidet. Disse elektroniske hjelpemidlene ble ikke bare benyttet som emosjonelle strategier i den grad elevene fikk pauser fra arbeidet, de ble også brukt som problemfokuserte strategier for å søke hjelp og å øve sammen.

«Eg sitte ofta å snakke med folk når eg øve, på kick eller snapchat eller någe sånt. Så tar eg pauser og e på facbook en time før eg begynne igjen»

Elevene informerte om at de gjennom disse kanalene brukte tid på å øve sammen, men at de ikke øvde hele tiden og pratet om andre private ting inni mellom. Dette er nok en trend som har økt i løpet av de siste årene med inntoget av direkte chat som Skype og Facebook. Skype kan bli benyttet uten forstyrrelser, mens på facebook skjer svært mange andre ting som kan ta fokuset bort fra skolearbeidet. Likevel kan det tenkes at å spør om noe på facebook, kan oppleves som enklere enn å ta en telefon til en medelev.

5.0. Oppsummerende drøfting.

Funn fra studien tyder på at flesteparten av elevene rapporterer om periodevis mye stress, ulike personlige og miljømessige fenomener som modererer opplevelsen av stress og ulike strategier som kan virke fremmende eller hemmende på opplevelsen av stress. Hovedkilden til skolerelaterte stress oppgis som store arbeidsmengder og karakter.

Når det kommer til personlige og miljømessige fenomener som modererer opplevelsen av stress rapporteres det blant annet om forventninger, tanker om fremtiden og støtte i miljøet. Elevene prater også om strategier som de benytter seg av. Deriblant finner vi problemfokuserte strategier, emosjonelle strategier og unngåelses strategier. Til sist deler elevene refleksjoner omkring hvilke strategier som de tror vil være de mest effektive.

5.1. Opplevelse av stress

Funn fra studien tyder på at i forhold til rapportering av stress, hadde mesteparten av elevene en periodevis opplevelse av stress. Disse periodene oppgav elevene at de hadde et høyt nivå av stress. Det var et fåtall som enten rapporterte fravær eller konstant stress. Med bakgrunn i andre studier og funn fra denne studien kan det tyde på at elever generelt sett opplever ulike grader for stress i forhold til skolerelaterte oppgaver (Murberg & Bru, 2004; Natvig et al., 1999; NOVA, 2013).

Elevene i studien rapporterer om at de vanligste opplevde årsakene til stress, var arbeidsmengde og karakterer, som kunne være en konsekvens av flere tilfeller av skolerelaterte vurderinger på kort tid. Elevene opplevde at vurderinger av skolerelaterte oppgaver eksempelvis prøver, fremføringer o.l., var en av de store kildene til opplevelsen av stress. Flere av dem oppgav at det var hva de gjorde nå som ville bestemme fremtiden. Både med hensyn til den videregående skolen de ønsket å komme inn på, samt om de ville kunne få en jobb de kunne trives med senere i livet. Dette finner vi igjen i Murberg og Bru (2004) sin studie hvor de fant at skoleprestasjoner var en kilde til stress (Murberg & Bru, 2004).

At arbeidsmengden kom frem som en av de fremtredende årsakene til stress er ikke unikt. Disse typer funn er gjort i flere andre typer studier blant annet i studien til Murberg og Bru (Murberg & Bru, 2004). Årsaken til den økte arbeidsmengden varierte fra det som elevene

rapporterte som flere vurderinger på en gang, men var også en konsekvens av at flere av elevene selv valgte å utsette skolearbeidet til dagen i forveien av skolerelaterte oppgave vurderinger.

Flere av elevene opplevde også stress i forhold til fremføringer, eller det å snakke høyt i forsamlinger. Enten det var å be om hjelp eller og ytre seg i forhold til spørsmål lærer stilte i klasserommet. En av elevene kommenterte at hun syntes det var urettferdig at de skulle få karakter etter hvor modige de var.

Når det kom til opplevde konsekvenser av skolerelatert stress, oppgav flere av elevene ganske alvorlige symptomer, som kan være skadelige over tid. Dette var blant annet mangel på søvn, følelse av å være utslitt og måtte hvile etter eksempelvis store prøver, følelse av nedsatt allmenntilstand. Det kom også frem andre psykosomatisk symptomer på stress som hodepine, vondt i magen og mangel på matlyst. Dette finner vi igjen i doktorgradsarbeidet til Schram (2013) hvor det ble avdekket at skole elever i Sverige viste symptomer som ble forbundet med kronisk stress (Schram, 2013).

Psykosomatiske symptomer er også avdekket hos norske skole elever blant annet i studien av Murberg og Bru (2004) og Natvig, Albrektsen, Anderssen og Quanstrøm. I disse studiene finner vi de samme symptomene på stress, som elevene i denne studien oppgir som vanlige. Deriblant hodepine, mangel på søvn og irritasjon (Murberg & Bru, 2004; Natvig et al., 1999). Elevene rapporterte om at skolen tok over alt, at all tid gikk til skolen. Flere rapporterte at de i ukedagene ikke hadde tid til annet enn å drive med skolerelaterte oppgaver og trene. Så da det endelig var helg, var de for slitne til å finne på noe særlig med venner.

Elevene rapporterte også at de i perioder med store arbeidsmengder ofte opplevde humørsvingninger. Elevene fortalte at de ble gretne, sure og irriterte og at det ofte gikk utover familie eller venner. Andre akutte symptomer på stress som kom frem blant informantene var svette og skjelving under fremføringer. Denne typen stress-symptomer er dokumentert i «Stress and human performance» hvor dette blir omtalt som at det kan virke hemmende på produktive mestringsstrategier (Wolchik & Sandler, 1997).

5.2. Personlige forhold som eleven mener påvirker opplevelsen av skolerelatert stress

De fleste elevene rapporterte om at egne forventninger kunne være en kilde til stress og at de av og til ble skuffet. Dette kunne blant annet skje i tilfeller hvor de følte de hadde økt arbeidsinnsatsen i forhold til skolerelaterte oppgaver, men opplevde at de ikke fikk uttelling for dette, med hensyn til vurdering. Dette kan lede til det Eccels og Wigfield (2000) fant i sin studie og betrakter som synkende mestringsforventninger. I deres studie viser funn at mestringsforventninger synker med økende alder (Wigfield & Eccles, 2000), dette kan da betraktes som en konsekvens av det som ble funnet i denne studien hvor elever opplevde at de hadde hatt en større innsats enn resultatet viste.

Når det kom til personlige modererende fenomener som kan påvirke opplevelsen av stress fortalte elevene om at skolerelatert arbeid falt lettere for andre elever. De hadde en tanke om at de selv måtte jobbe hardere enn andre for å få samme karakter eller til og med lavere karakter. Dette ble begrunnet med at de andre elevene hadde det i seg.

De fleste elevene opplevde at for å oppnå positive resultater i skolen krevde det innsats. De så også en sammenheng med at fag som var interessante krevde mindre innsats enn fag de syntes var mindre interessante som de opplevde de kunne lese og lese til, men likevel ikke huske på samme måte som ting de syntes var relevante å kunne. Dette gikk også på tvers av fag, det vil si at de mente noe var nyttig i matte og noe kunne være nyttig i historie. Dette kan relateres til Lazarus (2006) teori om motivasjon som i dette tilfelle kan påvirke elevens innsats og dermed kan bidra til resultatet eleven oppnår (Lazarus et al., 2006).

Flere av elevene uttrykte også bekymringer om fremtiden, både i forhold til de neste årene med hensyn til valg av linje på videregående, men også i forhold til en fremtid som arbeidstaker. Elevene var bekymret for at valget med hensyn til skole de hadde tatt var riktig og om de i fremtiden skulle få et yrke de ville trives i. Dette finner vi igjen i rapporten fra Nova (2013) hvor elever rundt omkring i Norge er usikre på om de kommer til å finne arbeid som de vil trives i og om de kommer til å bli lykkelige senere i livet (NOVA, 2013).

5.3. Miljømessige forhold som eleven mener påvirker opplevelsen av skolerelatert stress

Funn fra studien viste at det ikke bare var personlige faktorer som kunne moderere opplevelsen av stress, men også flere miljømessige faktorer. En av disse var forventninger i miljøet. Det gikk da både på forventninger fra familie og medelever. Flere av elevene opplevde at foreldre hadde urealistisk høye forventninger til hvilke karakterer de skulle få med hensyn til skolerelaterte oppgaver.

Når det kom til forventninger fra medelever opplevde de at det var forutbestemt hvilke karakterer de skulle få, dette ble uttrykt som å bli satt i «bås». De informerte om at elever som hadde det som ble omtalt som dårlige karakterer ble karakterisert som dumme og om de tilfeldigvis gjorde det bra på en prøve, ble dette sett på som flaks og ikke som om at eleven hadde gjort en innsats for å mestre oppgaven. Mens de som hadde det elevene omtalte som gode karakterer, ble møtt med forventninger om de alltid ville få dette fra medelever og at de i noen tilfeller der de ikke hadde fått «like god» karakter som de pleide, da ønsket å skjule dette. Dette kan ses i lys av teori om sosial kontroll, hvor kulturen bestemmer individets atferd (Bø, 2000).

Nivåinndeling var også en faktor som modererte opplevelsen av stress. Hos de elevene som nesten var «gode nok» til å være på det som ble omtalt som den beste gruppen økte dette opplevelsen av stress, mens hos de elevene som rapporterte om at de var på det som ble omtalt som den minst krevende gruppen reduserte dette opplevelsen av stress. Dette ble begrunnet med at de opplevde at læreren gikk saktere gjennom lærestoffet, at gruppene var mindre og lærestoffet mer tilpasset deres nivå. Tar en utgangspunkt i Opplæringsloven(1998) skal ikke elever over lengre tid tas ut av klassen, men de skal likevel i følge § 1-3 ha individuelt tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, LOV-1998-07-17-61).

Kulturelle forhold som forventninger til innsats og karakter, kan være med på å moderere opplevelsen av stress. De fleste elevene var enige om at lærerne belønnet innsats men at det likevel var karakterene de fikk på prøvene som stort sett gjorde utslag for snittet de fikk. Studier viser at elever som opplever at lærere er støttende ofte har større motivasjon og får bedre karakterer (Jang et al., 2010). Elevene rapporterte at læreren kunne forsterke karakteren deres om de gjorde en positiv innsats i timene, men at vurdering av arbeidet deres på prøver

og innlevering stort sette avgjorde hvilken karakter de fikk. Det ble nevnt at elever som fikk dårlige karakter ikke alltid kunne gjøre noe med dette og at lærerne hadde gitt dem det grunnleggende så måtte de klare resten selv, som det ble uttalt.

Elever som opplever høy grad av stress kan stå i fare for å velge mindre konstruktive mestringsstrategier, som kan påvirke deres resultater (DuBois et al., 1992).

De fleste elevene rapporterte om at de opplevde at de fikk støtte i miljøet. Både i forhold til at læreren gav dem verktøy til og best mulig mestre skolerelaterte oppgaver samt at de stilte seg tilgjengelige både i skoletid og utenfor skoletid for å hjelpe elevene med det de opplevde som vanskelig i forhold til lærestoff. I studien «Engaging students in learning activities»(2010) fant de at kontroll og støtte kan virke engasjerende på eleven og ens ønske om å mestre skolen (Jang et al., 2010). Dette kan også virke positivt på motivasjonen og relasjonsbygging både mellom elev og elev men også mellom elev og lærer (Natvig et al., 1999).

Mesteparten av elevene informerte om at de hadde støtte i hjemmet, dette viser studier er med på å redusere opplevelsen av stress i dagliglivet (DuBois et al., 1992). Et fåtall søkte støtte hos medelever. De begrunnet dette med at de ikke var sikre på om den hjelp medelever gav var bedre enn de selv kunne få til. Flere av elevene uttrykte at de syntes det var «kleint» å be andre medelever om hjelp.

I forhold til hvilke spilleregler det var for deltakelse i timen ble det rapportert ulikheter mellom de to deltakende klassene. Informantene fra den ene klassen rapporterte om at de i høy grad var deltakende i timene, mens i den andre klassen var det ofte stille og elever rapporterte om at det kunne oppleves vanskelig å be om hjelp når det var så stille. Funn fra studien viste at elevene i mindre grad opplevde at de hadde noe form for kontroll over arbeidet sitt, eller kunne være med på å bestemme hvordan de skulle vurderes. Dette kan ses i lys av Jang, Deci og Reeve sin studie hvor kontroll(autonomi) er viktig for at eleven skal ta initiativ og engasjere seg i med hensyn til ulike skolerelaterte oppgaver (Jang et al., 2010).

5.4. Strategier som brukes for å redusere skolerelatert stress

Elevene rapporterte om ulike strategier de brukte når de opplevde skolerelatert stress og hvilke strategier de trodde ville gi de beste resultatene. Funnene viser at elevene benyttet seg

av emosjonelle strategier, problemfokuseret og unngåelsesstrategier. Flesteparten av elevene forsto at innsats var viktig for å mestre skolen og så verdien i det og mestre skolen.

I forhold til de problemfokuserete strategiene rapporterte elevene at de søkte hjelp hos læreren, eller foreldre, mens et fåtall søkte hjelp hos andre elever. Elevene rapporterte om at de som regel fikk den hjelpen de trengte hos læreren, men at de i noen tilfeller ikke ville spørre eksempelvis foreldre for de da måtte sette seg inn i den skolerelaterte utfordringen de hadde og det da ville ta lengre tid enn om de fant ut av det selv.

Når det kom til hjelpesøkingssatferd i forhold til medelever, trodde de ikke de hadde de beste svarene. Dette kan ses i lys av det Margaret Taplin m.fl. (2001) fant i sin studie, om at elever ikke alltid fikk noe ut av den hjelpen de fikk selv om det i deres studie var snakk om lærere, kan en også trekke paralleller fra dette til opplevelsen informantene hadde av hjelp fra foreldre eller medelever som de ikke hadde noe utbytte av (Taplin et al., 2001).

En av informantene som oppgav at hun hadde gode karakter, informerte om at hun like godt kunne finne ut av ting hun ikke forsto selv. Dette finner vi igjen i teorien om at elever som er sterke i ulike fag hadde større sjanse for å be om hjelp når de hadde problem med skolerelaterte oppgaver i form egen innsats enn at de søkte hjelp når problemet kom til oppgaver de evnemessig ikke mestret (Taplin et al., 2001).

Elevene hadde ulike strategier i forhold til hvordan de øvde til prøver, dette kunne være at de hoppet over det de visste de kunne og repeterte det de ikke var så sterke i. Eller at de benyttet seg av fenomener i konteksten som eksempelvis bilder eller liten tekst under dem. Flere av elevene fortalte også at de leste og skrev sammendrag som de senere repeterte. Alle disse strategiene er produktive og vitner om elevenes innsats.

I følge Carver, Weintraub og Scheiers studie: «Assessing coping strategies» (1989) benytter elever seg av problemfokuserete strategier for å moderere opplevelsen av stress, i forhold til rapportering i denne studien omtaler de denne typen for problemfokuseret mestring som aktiv mestring. Elevene arbeider aktivt med skolearbeidet, planlegger og yter ekstra innsats for å redusere stresset og mestre skolerelaterte oppgaver (Carver et al., 1989).

En annen problemfokuserert strategi som ble benyttet som kanskje ikke var av den mest positive sorten var det som ble uttrykt som å pugge. En av elvene sa at om det var noe hun ikke forsto så bare pugget hun dette, da det på prøver ikke alltid var nødvendig å forstå problemet om en bare husker det, dette ble bekreftet av andre elver også. En kan da stille seg spørsmål om denne kunnskapen de tilegner seg ved å benytte seg av pugge strategi er av noe verdi, eller om den bidrar til økt arbeidsmengde og dermed økt opplevelse av stress?

Når det kom til emosjonelle strategier fortalte elevene at de ofte pratet med medelever eller venner om andre ting. Funnene viser at flere av elevene tok seg pauser hvor de kunne finne på andre ting som eksempelvis se på tv, trene, dra til byen, eller bare gjøre noe de likte for å få et avbrekk fra lesing. Flere av elevene fortalte at dette fungerte bra. Dette er i følge Carver studie m.fl.(1989) en mental utkobling, hvor elevene ikke fokuserer på det som utløser stress, som i dette tilfellet blir skolerelaterte oppgaver. I studien fant de at elever ofte velger problemfokusererte strategier når de opplever at de kan gjøre noe konstruktivt for å endre situasjonen til det bedre, mens de velger emosjonelle strategier for og «holde ut» situasjonen (Carver et al., 1989).

Noen av elevene rapporterte om at disse pausene fra lesingen av og til endte opp i unngåelsesstrategier, hvor de utsatte lesing til eksempelvis prøver men ikke klarte å ta det opp igjen. Dette gav økt opplevelse av stress når elevene måtte gjennomføre den skolerelaterte oppgaven. Noen av elvene oppgav at en konsekvens av for høyt nivå av stress med hensyn til skolerelaterte oppgaver var at de lot være å gjøre arbeidet. Dette finner vi igjen i teorien om at fornektelse kan føre til negative emosjoner som angst, fravær av optimisme og manglende kontroll (Carver et al., 1989).

Flesteparten av elevene fortalte at de ikke gjorde lekser og at de utsatte lesing til prøver til dagen i forveien. Elevene rapporterte selv at dette var økte opplevelsen av stress, men som de selv uttrykte det så klarte de ikke å ta tak i skolearbeidet før de måtte. Når elevene ble spurt om hvilke strategier de trodde ville redusere skolerelatert stress, var samtlige enige om at det å begynne å lese til prøver gjerne opp til en uke i forveien, ville gi bedre resultater og redusere opplevelsen av stress.

6.0. Avslutning

6.1. Metodiske begrensninger

Studiens omfang er relativt liten. Det var 13 elever som deltok noe som påvirker overførbarheten. Likevel støtter teori og tidligere studier opp om funn gjort i studien, noe som tyder på at studien kan anses som troverdig.

Kvalitative studier med ulike typer intervju som i dette tilfellet fokusgruppe intervju har en tendens til å begrense antall informanter (Kvale et al., 2009) og dermed vil data ikke ha like store generaliserings muligheter som en kvantitativ studie. At en kun møter elevene en gang er også med på å begrense resultatene da enkelt elever kan ha ulike utfordringer av privat eller personlig karakter som under tidspunktet for datainnsamling kan gi innvirkning på elevens opplevelse av skolerelatert stress, eller de strategier eleven opplever er tilgjengelige.

Likevel opplevdes elevene reflekterte og de pratet om hvordan de hadde opplevd skolerelatert stress og strategier de tidligere årene på ungdomskolen. Andre implikasjoner som kan bety noe for funnene er om elevene forteller hva de faktisk opplever eller om de forteller hva kulturen forventer av dem. Det at elevene var noe uenig om ulike fenomener understøtter at elevene følte en viss talefrihet. At det var flere elever i hvert intervju kan også tale for at de følte seg friere og ikke bare fortalte det de trodde var forventet av dem. Samtidig som det kan virke motsatt og de kan føle seg sårbare om de forteller hva de egentlig føler og opplever. Intervju av barn under atten år bør alltid vurderes. I dette tilfellet ble det derfor fokusert på skolerelatert stress og ikke studert fenomener som mobbing, relasjoner mellom medelever eller ulike forhold i hjemmet som kunne utløse emosjoner som i sin tur kan ha negative konsekvenser for barnet.

6.2. Konklusjoner i forhold til studiens funn

Studiens formål var å øke kunnskapen om skolerelatert stress og de strategier elevene valgte for å håndtere dette. I den forbindelse dukket det opp fire essensielle spørsmål. Hvilke forhold ved skolearbeidet utløser stress blant ungdom? Hvilke konsekvenser har stress relatert til skolearbeidet? Hvilke mestringsstrategier benytter ungdommer seg av for å håndtere dette stresset? Og hvilke forhold ved miljøet eller personen utløser stress?

Hvilke forhold ved skolearbeidet utløser stress? Funn fra studien sammen med andre studier (Murberg & Bru, 2004) viser at elevene rapporterer om at arbeidsmengde og opplevde krav til å oppnå gode karakterer er viktigste belastningene relatert til skolearbeidet. De forteller om periodevis høy grad av stress som da leder oss inn på neste spørsmål. Konsekvenser av skolerelatert stress, med hensyn til dette, tyder rapporteringer fra studien på at elevene opplever alvorlige negative konsekvenser. Som vi finner både i Schram (2013), Murberg og Bru (2004) studier rapporterer også elevene i denne studien om psykosomatiske symptomer (Murberg & Bru, 2004; Schram, 2013) som utbrenthet, vondt i hode, vondt i mage og søvnløshet.

Disse typer negative emosjoner eller vurderinger som tilsier at en situasjon som i dette tilfellet kan utløse skolerelatert stress, kan være en trussel for eleven, eller skade eller ende opp i tap utløser det Lazarus (2006) omtaler som mestringsatferd hvor individet ikke er fornøyd med sin livssituasjon og må iverksette tiltak for å endre situasjonen (Lazarus et al., 2006). Funn fra studien tyder på at elevene har ulike mestringsstrategier. Deriblant finner vi problemfokuserte emosjonelle og unngåelsesstrategier (Carver et al., 1989).

Funn fra studien tyder på at når det kom til problemfokuserte strategier, rapporterte elevene at de satt inn ekstra krefter og innsats for å mestre situasjonen eller søkte faglig hjelp hos lærere eller foreldre. Elevene benyttet seg også av emosjonelle strategier hvor elevene søkte støtte da ikke faglig men personlig hos venner, eller tok seg pauser for og finne på det de refererte til som gøy og ha en pause fra det krevende skolearbeidet. For noen endte dette opp i det som i teorien blir kalt unngåelsesstrategier (Carver et al., 1989). Elevene hadde til hensikt å ta en pause fra arbeidet men ikke klarte å ta det opp igjen.

6.3. Praktiske implikasjoner

Funn tyder på at elevene rapporterer om periodevis høy grad av stress. Dette skjer ved anledninger hvor arbeidsmengden er høy og de har flere skolerelaterte oppgaver som de får karakterer på. Når elevene selv ble spurt hva som kunne være med på å redusere dette informerte de om at de selv kunne bruke mer problemfokuserte strategier og at de ønsket mer kontroll over vurderingsformene de måtte gjennomføre.

Det kan diskuteres om det er mulig at elever får velge mellom å ha prøver eller fremføringer, da dette vil bety at lærere må være tilstede flere plasser samtidig og at tiden vil være en utfordring og ikke minst hensyn til plass. Likevel kan det være produktivt å la elevene være med å lage en plan for hvert semester hvor de til en viss grad kan velge ut noen av vurderingsformene og dermed muligens oppleve et agentskap i egen skolegang som er i tråd med den sosiokulturelle trend(Lewis et al., 2007).

Elevene opplevde en opphopning av arbeid i perioder, dette ble også rapportert som en konsekvens av at de selv utsatte arbeidet men også at det periodevis var for mange skolerelaterte oppgaver som gav karakter på en gang og perioder hvor det ikke var noen. Dette er noe lærere bør tenke på så langt det lar seg gjøre å mest mulig spre skolerelaterte oppgaver som gir karakterer slik at ikke elevene opplever å ha som ble nevnt opptil seks på en uke. Dette finner vi igjen i studien til Murberg og Bru (2004) hvor arbeidsmengde og karakterer var det som ble rapportert som var de største kildene til stress (Murberg & Bru, 2004).

Andre implikasjoner som lærerne kan arbeide med for å hjelpe elevene med å redusere opplevelsen av stress kan være å lære dem ulike strategier for bedre å mestre lærestoffet. De kan legge til rette for at elevene kjenner til ulike problemfokuserete strategier og har mulighet til å velge dem. Det er blant annet utgitt bøker om hvordan lærere kan lære elever ulike kognitive strategier for å hjelpe dem å lære.(Pressley, 1990) Funn fra studien viser at dette er noe elevene opplever, men i mindre grad.

Elevene rapporterte om at de fikk to nye lærere i tiende klasse, dette kan være med på å skape store endringer for elevene og et ustabil miljø hvor de må ikke bare lære samhandling med de nye lærerne men også bygge nye relasjoner. At elevene opplever dette kan virke uheldig på noen og øke opplevelsen av stress, mens for andre kan det bety mindre

En kommer da inn i problematikk som omhandler barn med tilknytningsforstyrrelser, jeg har valgt og ikke gå noe dypere inn i dette temaet men det er viktig å poengtere da de ofte sliter mer enn andre med å skape gode relasjoner og ofte er ukritiske med tilnærming til andre

(Wiker, 2009). For disse elevene som allerede opplever en stor belastning i livet, kan disse miljøendringene oppleves enda verre.

Elevene uttaler at de opplever både positive og negative emosjoner når det kommer til sammenligningskultur. Dette er et fenomen som til stadig pågår i samfunnet, det kan være vanskelig for lærerne å jobbe mot å forhindre dette. Det kan ha positiv effekt på elever som har negative mestringsforventninger, men får en bedre karakter enn de har forventet eller at elever ser opp til andre elever med positive resultater og imiterer deres problemfokuserte strategier med hensyn til skolerelaterte oppgaver (Bandura, 1969).

6.4. Behov for videre forskning

Med tanke på at elever ikke bare i denne men ulike studier som Nova (2013), Murberg og Bru(2004), Schram(2013) rapporterer om økt opplevelse av stress de seneste årene og i større eller mindre grad psykosomatiske symptomer (Andreassen et al., 2006; Murberg & Bru, 2004; NOVA, 2013; Schram, 2013) på dette, bør man studere fenomenet nærmere. Dette for å kunne jobbe preventivt for at elever skal ha en mer positiv opplevelse i møte med skolerelaterte oppgaver og unngå opplevelsen av stress som virker lammende, men heller å få hjelp av lærere og folk rundt seg til å benytte seg av strategier som positivt modererer stress og reduserer de negative emosjonene.

Videre studier som kan avdekke relevant informasjon om dette kunne være, Hva gjør at elevene utsetter arbeidet til siste slutt når de vet dette øker opplevelsen av stress. Hvordan forstå hvordan man best mulig kan støtte elevene emosjonelt og faglig. Hvordan kan lærere moderere elevenes opplevelse av stress ved hjelp av å lære eleven å benytte seg av de mest produktive strategiene? Det vil også være relevant å studere hvilke langsiktige konsekvenser som kan følge av at elevene opplever skolerelatert stress og psykosomatiske symptomer. Det ville vært interessant og gjennomført kvantitative studier på fenomenet skolerelatert stress og strategier som kunne gitt oss mer dekkende informasjon om omfanget av disse opplevelsene og om kultur har noe form for innvirkning i forhold til geografi. Videre studier om forholdet mellom elevs opplevelse av skolerelatert stress og hvordan forhold i hjemmet kan påvirke opplevelsen vil også kunne gi oss nyttig informasjon i forhold til hvordan å påvirke andre moderatorer til stress.

Litteraturhenvisning

- Andreassen, R., Turmo, A., & Elstad, E. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bru, E. (2014). *Mulige kilder til stress i skolen*.
- Bø, I. (2000). Barnet og de andre. *Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, 3.
- Carson, n. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03).
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.267
- Cassidy, T. (1999). *Stress, cognition and health*. London: Routledge.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63(3), 542-557.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*: Universitetsforlaget.
- Hummelvoll, J. K. (2010). Praksisnær forskningsetikk. JK Hummelvoll, E. Andvig, A. Lyberg (Red.). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*, 17-32.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a0019682
- JE Driskell, E. S. (1998). Handbook of children's coping: linking theory and intervention. *Choice Reviews Online*, 35(07), 35-4190-4135-4190. doi: 10.5860/CHOICE.35-4190
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.
- Karlsdóttir, R., & Moen, T. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*: Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Opplæringslova - oppll (LOV-1998-07-17-61).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lewis, C., Enciso, P., & Moje, E. B. (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*: Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.
- Lyon, B. L. (2000). Stress, coping, and health. *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory, and practice*, 3-23.
- Margaret Taplin, J. C. K. Y., Olugbemiro Jegede, Rocky Y.K. Fan, May Sok-ching Chan. (2001). Help-seeking Strategies Used By High-achieving And Low-achieving Distance Education Students. *Journal of distance education*, 16(1), 56-69.
- Meece, J. L., & Eccles, J. S. (2010). *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. New York: Routledge.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, Calif.: Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. doi: 10.1177/0143034304046904
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., & Qvarnstrøm, U. (1999). School-related Stress and Psychosomatic Symptoms Among School Adolescents. *Journal of School Health*, 69(9), 362-368.
- NOVA. (2013). Ungdata - Nasjonale resultater 2010 - 2012. In a. (red.) (Ed.), *NOVA* (pp. 104): HIOA.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA, US: Brookline Books.
- Ryan, N. M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing & Health*, 12(2), 111-122.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Schram, K. (2013). *Chronical stress among adolscenese: contributing factors and association with academich achivement*. (PHD Phd thesis), Stockholm University, Stockholm.
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). Evaluering av nasjonale prøver som system. *NIFU-rapport*, 4, 2013.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Taplin, M., Yum, J. C., Fan, R. Y., & Chan, M. S.-c. (2001). Help-Seeking Strategies Used by High-Achieving and Low-Achieving Distance Education Students. *Journal of distance education*, 16(1).
- Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D., & Becker, J. (1985). The ways of coping checklist: Revision and psychometric properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20(1), 3-26.
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4), 690.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiker, T. Ø. (2009). Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker: hvordan kan vi legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker?
- Wolchik, S. A., & Sandler, I. N. (1997). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Del 1 Årsak til Stress:

1:Hva opplever dere skaper skolerelatert stress.

2:Tenker dere noe på standpunkt karakterene deres og hvordan det vil påvirke fremtiden?

Del 2 Konsekvens av stress:

3:Hvordan føler dere at kravene som stilles faglig, påvirker arbeidsmengden?

- Har dere tid til å fullføre ulike arbeidskrav før dere begynner på noe nytt.
- Opplever dere at dere forstår det som er gjennomgått når læreren går videre til nye oppgaver.

4:Opplever dere noen gang at dere blir fysisk uvel på grunn av skolerelatert press om karakterer og faglig utvikling?

- Mangel på søvn.
- Går ut over andre sysler en driver med.

Del 3 Strategier:

5:Når dere er stresset i forveien av en stor prøve, viktige skoleprosjekter og oppgaver, hva gjør dere for å lette på dette?

6:Føler dere det er muligheter til å søke støtte hos medelever eller lærere når dere trenger hjelp til skolerelaterte oppgaver?

7:Hender det noen ganger at dere unnlater å gjøre skolerelaterte oppgaver fordi dere synes det er vanskelig?

- Unngår skolearbeid
- skyver fremfor seg

8:Opplever dere at lærere hjelper dere å endre strategier hvis dere står fast i skolerelaterte oppgaver?

Vedlegg 2

Godkjenning fra NSD

Edvin Bru

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER Vår dato: 05.02.2014 Vår ref: 36695 / 3 / LMR Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Wang c.wang@stud.uis.no

36695 Skolerelatert stress og valg av strategier

Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Edvin Bru

Student Charlotte Wang

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød