



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk
Grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Solveig Hellestveit

Rettleiar: Lene Vestad

Tittel på masteroppgåva: Lærarars opplevingar av elevars stress knytt til munnleg prestasjon
Engelsk tittel: Teachers' experiences of pupils' stress related to oral performance

Emneord: Stress, munnleg prestasjon,
munleg deltaking, meistring

Talet på ord: 28 152

Talet på vedlegg: 3

Stavanger, 03.06.2022

Forord

Med denne masteroppgåva avsluttar eg eit 5-årig løp i grunnskulelærerutdanninga. Det har vore ei krevjande men lærerik oppgåve å skrive.

Eg har fått meir kunnskap og innsikt i stress og stressmeistring, noko eg kan få god bruk for i arbeidet mitt som lærar og spesialpedagog. Stress rundt munnleg prestering har oppteke meg heilt sidan eg gjekk på barneskulen og begynte å kjenne på det sjølv. Det satt også djupe spor då eg var vitne til ein kraftig stressreaksjon hjå ein klassekamerat. Arbeidet med denne oppgåva har gjort at eg har fått meir kunnskap om temaet, og eg trur eg vil kjenna meg tryggare i lærarrolla.

Eg vil først og fremst rette ein stor takk til dei fire lærarane som har bidratt med erfaringar, tankar og opplevingar gjennom intervju. Desse kunne eg ikkje vore forutan.

Vidare vil eg takke rettleiar, Lene Vestad, som har bidratt med tett oppfølging, stort engasjement, gode råd og motiverande ord.

Sist men ikkje minst, vil eg takka familie, studievenner og sambuar som har støtta og hjelpt meg gjennom studiet, og særleg i denne perioden med oppgåveskriving.

Tusen takk, alle saman!

Stavanger, juni 2022

Solveig Hellestveit

Samandrag

Denne masteroppgåva tar føre seg stress knytt til munnleg prestering blant elevar i mellom-og ungdomstrinna, og har som føremål å finne ut korleis lærarar kan hjelpe desse elevane. Dette vert diskutert i lys av den transaksjonelle teori om stress og meistring, som blir brukt som ei forståingsramme, og deler vidare inn munnlege stressaspekt i personfaktorar og miljøfaktorar.

Eg valde ein kvalitativ metode med semistrukturerte individuelle intervju av fire lærarar som jobbar på mellomtrinn og ungdomsskule. For å analysere intervjuresultata, vert det brukt fortolkande fenomenologisk analyse, ein metode som tar utgangspunkt i menneske sine opplevingar.

Oppgåvas funn viser at lærarane ser minst to elevar i kvar klasse som slit med stress knytt til munnleg prestasjon, og mykje tyder på at det er eit problem som aukar frå barneskule til ungdomsskule. Dette kan ha samanheng med auke i vurderingar og overgang til karaktervurdering på ungdomsskulen. Lærarane oppdagar stress ved at dei ser åtferdsendingar som er utanom det vanlege hjå elevane, som til dømes gråting eller overdriven latter. Stressreaksjonar kan vere vidt forskjellige frå individ til individ. Funna viser at tiltaka lærarane nyttar for å hjelpe desse elevane i stor grad er sosialt strukturerte, og omhandlar faktorar som relasjonsbygging, støtte og tillit. I tillegg gjer lærarane avtalar og tilpassingar med elevane som gjer at krava om munnleg prestasjon vert lettare å forholde seg til. Dette samsvarar også med tiltak som går igjen i pedagogisk forskning, som viser at relasjonsbygging og tilpassing er viktig for elevar som slit med stress, fordi det verker tryggande og stressdempande.

Innhald

Forord	ii
Samandrag	iii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og føremål	1
1.2 Problemstilling, forskingsspørsmål og avgrensing	2
1.3 Definisjonar av sentrale omgrep	2
2 Teori	4
2.1 Munnlege ferdigheiter	4
2.1.1 Sentrale tverrfaglege tema	5
2.1.2 Munnlege arbeidsmetodar og tilpassa opplæring	5
2.1.3 Forholdet mellom prestasjonar og stress ved munnlege prestasjonar	6
2.2 Stress og meistring	9
2.2.1 Den transaksjonelle teori om stress og meistring	10
2.2.2 Positivt og negativt stress og toleransevindaugget	12
2.3 Personfaktorar	14
2.3.1 Meistringsforventning og tankesett	14
2.3.2 Elevar som kan vere sårbare for munnleg stress	16
2.4 Miljøfaktorar	17
2.4.1 Stress i skulen	17
2.4.2 Læringsmiljø	19
2.4.3 Lærer-elev-relasjon	20
2.4.4 Elev-elev-relasjon	21
2.4.5 Unngåingsåtfærd og eksponering	22
3 Metode	25
3.1 Fenomenologi	25
3.2 Fortolkande fenomenologisk analyse	25
3.3 Framgangsmåte	26
3.3.1 Semistrukturert intervju	26
3.3.2 Intervjuguide	27
3.3.3 Utval	28
3.3.4 Gjennomføring av intervju	29
3.3.5 Transkribering	30
3.3.6 Analyse	30
3.4 Ethiske betraktningar	32

3.4.1 Informert samtykke og konfidensialitet	32
3.4.2 Forskarens rolle	33
3.5 Vurdering av validitet	34
3.5.1 Sensitivitet til konteksten	34
3.5.2 Forpliktning og stringens	35
3.5.3 Koherens og transparens	36
3.5.4 Innverknad og betydning	37
4 Resultat	38
4.1 Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?	38
4.2 Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?	43
4.3 Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?	47
5 Diskusjon	49
5.1 Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?	49
5.2 Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?	54
5.3 Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?	59
6 Avslutning	63
6.1 Oppsummering	63
6.2 Praktiske implikasjonar	64
6.3 Framtidig forskning	65
7 Litteraturliste	66
Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD	72
Vedlegg 2: Intervjuguide	74
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	75

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og føremål

Munnleg aktivitet er vektlagt i skulen, og det å kunne uttrykkje seg munnleg er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ein del elevar gruar seg til og har dårlege erfaringar med å skulle prestere munnleg i klasserommet (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102). Elevane vil møte krav om å prestere munnleg gjennom heile grunnskuleutdanninga, og truleg også i vidare utdanning og arbeidsliv. Forventningane om å prestere kan i nokre tilfelle føre til stress, alt etter kva føresetnader, erfaringar og tankar elevane har om situasjonen.

I norske skular har det vist seg å vere relativt høg førekomst av stress knytt til skularbeid. I ei undersøking om helsevanar blant unge svarte omtrent halvparten av jenter på 13 år og gutar på 15 at dei er ganske eller svært stressa av skularbeidet, og nesten 70% av jentene på 15 år svarte det same (Haug et al., 2020, s. 146). Ein god del av skularbeidet inneber munnlege prestasjonar som framføringar og aktiv munnleg deltaking. For enkelte elevar kan slike aktivitetar opplevast for stressande og dermed overgå deira opplevde kapasitet til å meistre. Dette kan føre til stress. Skulerelatert stress kan relaterast til at oppgåver og aktivitetar opplevest spesielt krevjande (Byrne et al., 2007). Over tid kan slikt stress føre til meir alvorlege helseutfordringar (Bru, 2019, s. 26). Tiltak som hjelper elevar som stressar med munnleg prestasjon med å oppleva meistring, kan redusere stress og støtte deira oppleving av velvære.

Føremålet med studien er å finne fram til ny kunnskap om korleis lærarar arbeider med førebygging av stress relatert til munnleg deltaking og prestasjonar blant elevar. Det ser ut til å vere eit behov for meir kunnskap om dette i norsk skulekontekst, i og med at munnleg deltaking er ein grunnleggjande ferdigheit som har fått stor plass i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Munnlege samtalar, språkkunnskapar og å kunne samarbeide munnleg er identifisert som viktige kompetansar for suksessfulle liv og eit velfungerande samfunn (OECD, 2005). Sidan dette er eit satsingsområde som vert sett som viktig for elevanes personlege utvikling, er målet med studien å finna ut korleis me best kan leggje til rette for at også dei som kjenner på stress knytt til dette likevel skal kunne oppleve meistring og utvikle sine munnlege eigenskapar.

1.2 Problemstilling, forskingsspørsmål og avgrensing

Studiens problemstilling er: «Korleis kan lærarar hjelpe elevar med å meistre stress knytt til å prestere munnleg?». Dette er eit spørsmål som vender seg mot lærarar, som i denne oppgåva er den viktigaste kjelda til informasjon og kunnskap. Forskingsspørsmåla knytt til problemstillinga er:

- *Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?*
- *Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?*
- *Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?*

Stress knytt til munnleg deltaking er eit tema som kan omfatte mykje. I denne studien er det vald å intervjuje lærarar, fordi dei er tett på elevane og har erfaring med tiltak som kan hjelpe dei til meistring. Gjennom samling av denne kunnskapen kan eg etablere ei forståing og formidle moglege tiltak som kan vere aktuelle å bruke i undervisning. Elevar kan også ha interessant erfaring med skulestress og moglege handteringsmåtar for stress relatert til munnleg prestasjon. Hovudfokuset i denne oppgåva blir likevel på lærarar og kva tiltak dei gjer for å fremje meistring hjå elevar som opplever stress knytt til munnleg deltaking, fordi studien er ute etter ei generell oppfatning. Kvar elev bærer si unike erfaring, men lærarane er i kontakt med mange elevar, og sit dermed med eit meir generelt perspektiv.

1.3 Definisjonar av sentrale omgrep

Omgrepet stress har mange ulike tydingar, men denne studien viser til stress som eit generelt og ikkje klinisk omgrep. Det vil seie at det ikkje er pasientretta, men at alle kan kjenne på stress. I denne oppgåva er stress definert som *ei oppleving av at krav overstig dei individuelle og sosiale ressursane ein er i stand til å mobilisere for å handtere kravet eller situasjonen* (Lazarus, 1999, s. 30). Ein kan oppleve stress på bakgrunn av mange ting, men eg vil ha fokus på elevar som opplever stress knytt til munnleg prestasjon. Bakgrunnen for dette stresset kan vere mykje forskjellig, men ein ser at nokre barn er fødde meir sårbare for stress enn andre, og nokre kan utvikla seg slik at dei vert meir sårbare for andre sine vurderingar (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 101). Lazarus og Folkman sin transaksjonelle teori om stress og meistring er difor nytta til å forklare korleis ulike personar reagerer på stress-situasjonar og handterer dei forskjellig.

Eit anna viktig omgrep er meistring, då eg ønskjer å sjå på korleis lærarar hjelper elevane med å meistre stress. Stress og meistring er tett knytt til kvarandre, sjølv om dei gjerne vert sett

som motsetnader. Meistring er her definert som vellukka, men krevjande handtering av stressituasjonar som trugar eigen velvære (Samdal et al., 2017, s. 6). Meistringsforventning er viktig for å oppleve meistring, og vert inkludert som ein sentral komponent i studien, med teori om self efficacy til grunn (Bandura, 1994).

Munnleg prestasjon er eit omgrep som vert mykje brukt i oppgåva, saman med munnleg deltaking. Prestasjon er i oppgåva definert som å yte eller vise seg fram (Nilstun, 2021). Sidan elevar på mellomtrinnet og ungdomsskulen i følgje læreplanen skal bli vurdert munnleg, er det deira munnlege prestasjon som er grunnlag for vurderingane. Munnleg prestasjon er dermed meint som det elevane viser eller er forventa å vise i dei situasjonane dei vert vurdert munnleg i skulen. Hand i hand med dette er munnleg deltaking, som også er handlar om at elevane skal visa seg fram munnleg, men ei noko mildare forventning om å delta, ikkje nødvendigvis yte og prestere.

2 Teori

I dette kapittelet vil eg med utgangspunkt i problemstillinga presentere teori som kan forklare og utdjupe forskingstemaet. Eg startar med kva det vil seie å delta munnleg i skulen, går vidare til prestasjon, stress og meistring, for så å underbygge dette med tidlegare forsking. Deretter vert ulike personfaktorar og miljøfaktorar som kan spele inn i handtering av stress i samband med munnleg prestering lagt fram og eksemplifisert. Avslutningsvis fokuserer teoridelen på unngåingsåtferd som følgje av stress og eksponering som eit tiltak for meistring av munnlege stressituasjonar i skulen.

2.1 Munnlege ferdigheiter

Munnlege ferdigheiter er eit omgrep som blir mykje brukt i skulesamanheng, og som har eit sett forventningar knytt til seg. I rammeverket for grunnleggande ferdigheiter forklarar Utdanningsdirektoratet kva munnlege ferdigheiter er. Der heiter det at: «*Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sidan munnlege ferdigheiter er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene, kan ein seie at det er noko av det som står øvst på prioriteringslista i skulen. I læreplanen kan ein lesa at dei grunnleggjande ferdigheitene er nødvendige reiskapar for læring og fagleg forståing. Det må altså ligga til grunn for læringsarbeid i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Munnlege ferdigheiter er også sentralt innanfor dei tverrfaglege temaa, spesielt folkehelse og livsmeistring og demokrati og medborgarskap, då det er ønskjeleg at elevane skal lære å fungere på ei rekkje samfunnsarenaer, blant anna munnleg. Å ta sosialt ansvar, vise toleranse og delta aktivt demokratisk er nokre av punkta der munnlege ferdigheiter blir viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Grunnen til at skulen vektlegg munnlege ferdigheiter i så stor grad, kan koma av nyare forsking og utgreiing på kva slags krav dagens og framtidens samfunn stiller til elevane. Ludvigsenutvalet fekk i 2013 som oppgåve frå regjeringa å vurdere framtidens krav til kompetanse i samfunns- og arbeidsliv, og implementera det til grunnskulelærerutdanninga. I utreiinga om kompetansar kjem munnlege ferdigheiter tydeleg fram i kapittelet om å kunne kommunisere, samhandle og delta. Munnleg kompetanse er viktig for å ytre meiningar, mestre kommunikasjonssituasjonar i kvardagen, og som førebuing for arbeidsdeltaking (Ludvigsen et al., 2015). Dette samsvarar med internasjonale trendar, og OECD har hatt eit liknande prosjekt der dei har identifisert dei viktigaste kompetansane for eit suksessfullt liv og eit velfungerande samfunn. Der er munnlege samtalar, språkkunnskapar og samarbeid sentrale kompetansar (OECD, 2005). Skulen har

altså eit større ansvar enn å berre læra elevane fag. Den skal støtta elevanes identitetsutvikling, leggje til rette for gode mellommenneskelege relasjonar, og arbeide med det sosiale miljøet (Ludvigsen et al., 2015). Slike faktorar kjem innunder dei tverrfaglege temaa i læreplanen, og betydninga av tverrfaglege tema for elevars munnlege deltaking vil utdjupast ytterligare i etterfølgjande avsnitt.

2.1.1 Sentrale tverrfaglege tema

Tverrfaglege tema er tema som ein skal arbeide med i alle fag, då dei tek opp utfordringar og dilemma som er tverrfaglege, og som elevane skal finna samanheng og forståing i på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaa er folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling, og dei to første legg spesielt vekt på munnleg aktivitet i læreplanens skildring.

Folkehelse og livsmeistring er eit tverrfagleg tema som kan ha mykje å seie for utviklinga av munnlege ferdigheiter, og å lære å handtere stress som eventuelt kan kome av å skulle delta munnleg hjå enkelte. Arbeid med temaet skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og har fokus på meistring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Helsedirektoratet har konstatert at det er ein stor fordel både for samfunnet og enkeltindivid at flest mogleg opplever meistring på generell basis i staden for mykje stress (Samdal et al., 2017, s. 3). Meistringsopplevingar er ein sentral del av omgrepet «folkehelse». Livsmeistring vert forklart som å kunne forstå og påverke faktorar som har innverknad på meistring av eige liv, og elevane skal lære å handtere praktiske og personlege utfordringar på best mogleg måte. Ei utfordring kan til dømes vere å skulle halde framføring for klassen, men ved å lære strategiar for å handtere stress, kan stresset knytt til dette bytast ut med meistring.

Temaet demokrati og medborgarskap handlar om at skulen skal stimulera elevane til å bli aktive borgarar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det inneber å våge å stå opp for seg sjølv og andre, tørre å seie kva ein meiner og å ta ordet. Dette er også noko ein må øve på munnleg i klasserommet, og begge dei tverrfaglege temaa seier noko om kor høgt arbeid med munnlege ferdigheiter vert sett i læreplanen. Oppsummert kan ein seie at kravet om munnlege ferdigheiter er der i beste meining; for å ruste elevar til samfunnslivet.

2.1.2 Munnlege arbeidsmetodar og tilpassa opplæring

Med omsyn til kompetansemåla i kvart fag, grunnleggjande ferdigheiter og tverrfaglege tema, står lærarar relativt fritt til å arrangere undervisninga i munnleg deltaking, då kompetansemåla går på kva elevane skal lære, og ikkje korleis dei skal lære det. I teorien er det berre

kreativiteten som kan setje grenser, men nokre kompetansemål set likevel retningslinjer for kva metodar ein skal bruke. Etter 10. trinn er det til dømes krav om at elevane skal kunne «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I samfunnsfag skal dei kunne «bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dei munnlege metodane som kjem fram i desse kompetansemåla er diskusjonar, samtalar, munnlege presentasjonar, og presentasjonar ved bruk av digitale verktøy. Med bakgrunn i kompetansemåla i læreplanen kan ein trekka konklusjonar om at munnlege presentasjonar og samtalar er vanlege metodar i skulen, som blir brukte til å vurdere elevane.

Kravet om tilpassa opplæring gjev likevel lærarane høve til å tilpasse kompetansemåla, for at alle elevar skal ha best mogleg utbytte av opplæringa. Det er ei plikt skulen har som omhandlar at ein skal tilpasse opplæringa etter føresetnadane til elevane. Det betyr at læraren skal legge til rette med varierte vurderingsformer, læringsformer, læringsressursar og læringsarenaer for dei som treng det. Læreplanen er laga med omsyn til tilpassingar, og elevane skal kunne nå kompetansemåla, men med ulik kvalitet og på forskjellige nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022). I den overordna delen av læreplanen er munnlege ferdigheiter frå nivå 1-5. Nivå 1 omhandlar blant anna å kunne ta ordet etter tur i samtalar og gi tilbakemeldingar, medan nivå 5 er å gi respons og samtale fleksibelt og effektivt i ulike rollar og situasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det gjeld kompetansemåla som rommar munnlege metodar, kan tilpassa opplæring bety at enkelte elevar ikkje møter same krav som andre, men framleis vert gitt sjansen til å nå kompetansemålet. Å presentere funn ved bruk av digitale verktøy i samfunnsfag kan til dømes vere at elevane skal framføre ein powerpoint for heile klassen, eller at dei som slit med stress kan laga ein munnleg presentasjon som dei tek opptak av og leverer inn for berre læraren å sjå. Begge døma omfattar likevel munnleg prestasjon som kan føre til stress. Meir kunnskap om prestasjonar og stress knytt til munnlege prestasjonar kan vere nyttig for å gje elevar meistringsopplevingar og eit tilfredsstillande utbytte av undervisninga.

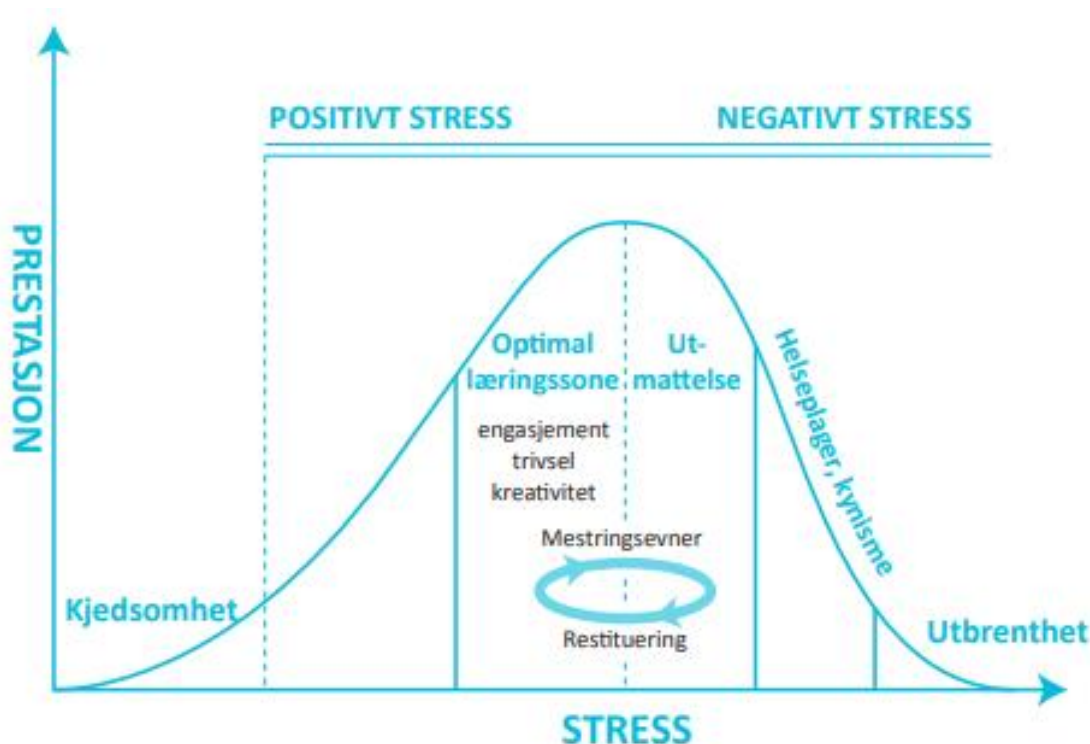
2.1.3 Forholdet mellom prestasjonar og stress ved munnlege prestasjonar

I samband med å delta munnleg er det forventa at elevane skal kunne prestere noko, det vil seie yte eller vise seg fram (Nilstun, 2021). Denne forventninga er gjerne det som fører til stress hjå enkelte, og er det som kan gjere at andre vert motivert til å prestere godt.

Prestasjonspsykologi omhandlar studie av korleis psykologiske faktorar påverkar prestasjonar. Prestasjonspsykologen Bob Rotella hevdar at samanhengen mellom å tenke feil og prestere dårleg er sterk, medan den ikkje er like sterk når det gjeld å tenkje rett og prestere godt (Rotella, 1995). Det er altså ingen garanti for at ein skal prestere godt, men det hjelper i alle fall ikkje å ha eit negativt tankesett. Sistnemnde har vist seg kan føre til stress (Lazarus, 1991, s. 210)

Forskinga på prestasjonspsykologi starta allereie på slutten av 1800-talet. På den tida var det mest vanleg å forske på prestasjon innan idrett, då det er og har vore eit felt der ein verkeleg må prestere. Etter kvart vart det vanleg å jobbe med prestasjonspsykologi blant utøvarane, og mange av dei store har i dag med seg idrettspsykologar til viktige konkurransar (Abrahamsen, 2021, s. 12). Dette kan vidareførast til klasserommet. Læraren får rolla som prestasjonspsykologen, eller den mentale trenaren som kan fungere som ei støtte for elevane sine, i det dei skal prestere munnleg på skulen. Då kan utfallet vera opplevinga av stress eller meistring.

I ein kunnskapsoversikt om stress i skulen, trekker Lillejord, Børte, Ruud og Morgan fram kor viktig det er at lærarar har god kunnskap om kva som kan gjere at elevar hamnar nært eller over “vippepunktet”, altså kva tid stress går frå positivt til negativt og kva ein kan gjere for å hindre dette i å skje (2017, s. 15). I samband med munnleg prestasjon kan ein trekkje fram eit døme om munnlege framføringar. Ein lærar som forventar at alle elevane skal kunne halde framføring for heile klassen, tek kanskje ikkje omsyn til om elevane ligg på ulike stader når det gjeld stress knytt til munnleg prestasjon. For å illustrere dette, nyttast figuren Lillejord et. al. legg fram. Der har dei kopla saman to kurver som illustrerer stress til ein modell. Kurvene er Yerkes og Dodsons “Human performance and stress curve” og Nixons “The human function curve” som samanfatta resulterte i denne:



Figur 1: Forholdet mellom prestasjoner og stress (Lillejord et al., 2017, s. 15)

Nixons del av illustrasjonen er det som viser positivt og negativt stress knytt til mengde stress og kjensle av prestasjon. Den viser at på eit punkt med mykje stress dalar kurven, og resulterer i til dømes helseplagar og kynisme (1979). Ved å plassera Yerkes og Dodsons lov om den optimale læringssona i kurven, ser vi at ein lærer og trivest best, er mest engasjert og kreativ på eit punkt der ein er passeleg stressa, men at det også kan bikka fort over. Blir det for mykje, illustrerer Yerkes og Dodson sin lov at stresset forstyrar kognisjon, forhindrar læring og kan føra til utmatting (1908).

Samanfatta viser illustrasjonen at for lite eller for mykje stress fører til keisemd eller utbrentheit, medan prestasjon og trivsel krev ein balanse med passeleg, positiv mengde stress. Den optimale læringssona er forbunde med engasjement, trivsel og kreativitet, og vert også kalla flyt. Det er ein tilstand prega av stort engasjement til ei oppgåve, så stort at ein gjerne gløymer tid og stad. Sidan flytsona ligg på grensa av kva ein kan få til, understrekar Lillejord et. al. i sin kunnskapsoversikt kor viktig det er å gje elevane sjanse til å restituere, spesielt etter periodar med store prosjekt eller mykje skulearbeid (Lillejord et al., 2017, s. 7). Variert undervisning og ikkje så mykje lekser kan forhindra at elevane vert slitne og mister lysta til å lære. Restituering er difor inkludert i figuren for å illustrera at ein ikkje kan vera i den optimale læringssona heile tida, men må restituera for å oppretthalda meistringsevner og motverke utmatting (2017, s. 16). Før ein startar eit munnleg prosjekt kan det kanskje vere

lurt å sjekka om elevane har munnlege prosjekt i andre fag på same tid. I tillegg kan ein sørgja for å la elevane jobbe med noko heilt anna i etterkant, til dømes skriftleg og individuelt, for å gje elevane som slit med stress knytt til munnlege prestasjonar moglegheita til å henta seg inn att.

Høge skulekrav kan gje heilt ulike utfall blant elevane. I nokre situasjonar kan det føre til engasjement, og i andre kan det føre til utbrentheit, på grunn av personlege skilnader. Salmela-Aro konkluderer med dette i sin forskingsartikkel om utbrende og engasjerte elevar i skulen. Ho skriv at mange elevar brenn for utfordringar og vert engasjerte av det, medan andre blir likegyldige og utbrende dersom dei kjenner at dei vert utfordra for mykje. Dei som vert engasjerte opplever lærarane som støttande og oppmuntrande, medan dei som vert utbrende eller likegyldige til skulen opplever høgt tidspress og eit generelt dårleg læringsmiljø. Deira personlege ressursar, sosiale relasjonar og innstilling har mykje å seie for kva utfallet vert (Salmela-Aro, 2017). Difor er det viktig at ein som lærar kjenner elevane sine personleg og veit korleis deira grense går, slik at ein stiller passelege krav til kvart individ og derav reduserer opplevinga av stress (Lillejord et al., 2017, s. 17).

2.2 Stress og meistring

Stress er i denne oppgåva definert som *ei oppleving av at krav overstig dei individuelle og sosiale ressursane ein er i stand til å mobilisere for å handtere kravet eller situasjonen* (Lazarus, 1999, s. 30). Definisjonen kjem frå den anerkjente psykologen Richard Lazarus, som har forska mykje på stress. Han har eit overordna fokus på kognitive fysiologiske prosessar i si forståing, men inkluderer også fysiologiske responsar. Dette kan forståast som at i ein klasse der det vert forventa at alle skal halde presentasjon framfor medelevar, vil stress som eventuelt oppstår hjå enkeltelevar bety at dei opplever at kravet om å presentera overgår deira emne eller tilgjengelege ressursar som trengst for å meistre det. I følgje Lazarus speler både individuelle og faglege ressursar i tillegg til sosial kompetanse inn i denne vurderinga (Lazarus, 1999, s. 31). Viss ein elev opplever at desse krava overstig ressursane hen har, resulterer det i stress. Det kan opplevast på mange forskjellige måtar, både fysiologisk der og då og korleis ein vidare handterer det.

I denne oppgåva er difor meistring definert som vellukka, men krevjande handtering av stressopplevingar som trugar eige velvære (Samdal et al., 2017, s. 6). Det byggjer på Lazarus sin eigen definisjon av meistring som er «eit kontinuerlig skifte av kognitive og åtferdsmessige anstrengingar for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderast til å beslaglegge eller utarme ressursane til personane» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141).

Meistring handlar altså om korleis ein tilpassar seg ein ny situasjon og klarar å påverke og endre den, enten situasjonen kjem som ei overrasking eller vert oppsøkt av personen sjølv. Om ein opplever meistring eller ikkje, har samanheng med forventningane ein har, ideelt er det å ha ei positiv innstilling. Meistring er ein viktig føresetnad for læring, då den optimale læringa skjer når ein set seg mål som er på grensa til kva ein trur ein kan få til (Samdal et al., 2017, s. 6). Meistringsopplevingar har også ein positiv påverknad på blant anna trivsel, fysisk helse og i kva grad folk er nøgd med liva sine (Samdal et al., 2017, s. 7). Meistring er altså forbunde med positive kjensler. Slik er det også framstilt i læreplanen. I overordna del står det blant anna at «Elever som opplever meistring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den transaksjonelle teori om stress og meistring kan gi ei forståing av korleis ein kan endre føresetnadane for at elevar får oppleve meistring framfor stress.

2.2.1 Den transaksjonelle teori om stress og meistring

Lazarus og Folkman (1984) utvikla det dei kalla Cognitive-Relational-Motivation Theory, ein kognitiv teori om stress og meistring som har ei transaksjonell forståingsramme. Den vert kalla transaksjonsmodellen fordi den tar utgangspunkt i at det heile tida føregår forhandlingar eller transaksjonar mellom individ og omgjevnader. Modellen går ut på at kjensler og emosjonar oppstår i møte ein har med miljøet, og vektlegg kor forskjellig respons ein får ut i frå kva for nokre individuelle kjensler ein har. Eit fundamentalt premiss i teorien er at me berre reagerer emosjonelt når me har lagt ein innsats i det som skal bli resultatet. Altså avheng kjenslene våre av kva som er viktig for oss, det me legg energien vår i (Lazarus, 1991, s. 125). Teorien grunnar i at tankar påverkar kjensler og emosjonar.

I følgje teorien blir ein potensiell stressande situasjon (stressor) tolka gjennom ei primær- og sekundærvurdering. Appraisal, eller vurdering på norsk, definerer Lazarus som den måten individet evaluerer forholdet sitt til miljøet (Lazarus, 1991, s. 10). I primærvurderinga tenkjer ein gjennom om hendinga kan vere truande eller utfordrande, med eige motiv og velvære i fokus. I sekundærvurderinga vil ein tenkje kva slags ressursar eller moglegheiter ein har for å handtere situasjonen (Lazarus, 1991, s. 145). Korleis ein vurderer og deretter handterer situasjonen, avhenger av korleis individet ser sine miljøfaktorar og personfaktorar.

Miljøfaktorar vert skildra som dei krav, ressursar og avgrensingar ein må forholde seg til, i tillegg til informasjon om til dømes varigheit og nærheit (Lazarus, 1991, s. 87). Ein kan dela dei inn i kulturelle og sosialt strukturerte miljøfaktorar. I kulturelle miljøfaktorar legg Lazarus kva som er forventning, aksept og verdsetjing rundt i ein kultur (Lazarus, 2006, s. 64). Sosialt

strukturerte miljøfaktorar omhandlar dei sosiale relasjonane og støtta ein har frå andre og eins eige ønske om autonomi. Her vil blant anna relasjonen eleven har til læraren og medelevarane spele inn, då kjensla av støtte frå andre har vist seg å vere viktig i stresshandteringar (Lazarus, 2006, s. 176).

Personfaktorane i transaksjonsmodellen omhandlar motiv og tru på seg sjølv med bakgrunn i erfaringar (Lazarus, 1991, s. 87). Dei inneberer i følge Lazarus «commitments and beliefs». Beliefs er tru, eller korleis me ser oss sjølv og vår plass i miljøet. Det byggjer på kva me håpar på, fryktar og forventar til personleg handtering av situasjonen (Lazarus, 2006, s. 71).

Commitments kan i dette tilfellet omsetjast til målforplikting. Prinsippet til Lazarus går ut på at viss ein ikkje har noko forplikting til å nå eit mål, vil ein heller ikkje kjenne at noko står på spel, og dermed verken få ei positiv eller ei negativ meistringsoppleving (Lazarus, 2006, s. 76)

Når individet har vurdert situasjonen, går hen inn i handteringsfasa. Lazarus og Folkman delte det inn i emosjonelt fokusert meistring og problemfokusert meistring (Lazarus, 1991, s. 210). Problemfokusert meistring vil seie at ein gjer noko for å løyse problemet som skapar stress, ved å endre det, det vil seie ei gjerning som har fokus på handling (Lazarus, 1991, s. 112). I samanheng med ei munnleg framføring kan til dømes problemfokusert meistring vere at eleven øver så mykje til framføringa at hen vert heilt trygg på stoffet på førehand, eller spør læraren om råd for gjennomføring av framføringa. Det gjev betre sjansar for meistring og minskar stresskjensla av å ikkje vere godt nok førebudd. Viss eleven hadde handtert situasjonen ved å til dømes unngå den, søke trøyst hjå foreldra eller forsøke å ha eit meir positiv og meistringsorientert syn på den komande framføringa, vil ein kalla det emosjonelt fokusert meistring. Det fordi eleven prøvar å redusere stressande kjensler ved å endra kjenslene sine forbunde med den. Denne typen respons er oftast knytt til endring i korleis ein tenkjer, og ikkje korleis ein handlar (Lazarus, 1991, s. 112).

Transaksjonsmodellen er utarbeida for at ein skal få ei djupare forståing av at både personfaktorar og miljøfaktorar spelar inn i vurderinga og handteringa av ein situasjon, og kor individuell opplevinga av situasjonen kan vere (Lazarus, 1991, s. 89). Det ligg også til grunn at menneske kan læra å takla problem betre ved å til dømes læra om stressmeistring eller å betra ressursane sine (Lillejord et al., 2017, s. 8).

I ei amerikansk undersøking blant 130 barn og unge mellom 10-14 år skulle dei fortelja om ein stressande situasjon knytt til skule eller sosialt liv dei siste tre månadane og leggje ut om

korleis dei hadde handtert den. Seinare vart historiene definert som anten problemfokuserert eller emosjonsfokuserert handtering av forskarassistentar. Resultata viste at deltakarane såg på akademisk stress som meir kontrollerbart enn sosialt stress, og dei brukte dermed meir problemfokusererte meistringsstrategiar knytt til skulerelaterte situasjonar. Nokre av dei mest nemnde strategiane var å øva meir, gjera meir lekser og å snakka med ein person relatert til problemet, til dømes ein lærar som kan tilretteleggje krava til elevens munnlege prestasjon. Emosjonsfokusererte strategiar knytt til skulerelaterte situasjonar var å roa seg sjølv ned eller ignorera situasjonen, eller mindre konstruktive handlingar som å slå eller skrika til nokon (Compas et al., 1987). I følge Lazarus kan ein positiv emosjonsfokuserert strategi der ein tenker seg sjølv rolegare framfor å utsetta eller ignorera, bidra til vidare problemfokusering (Lazarus, 2006, s. 116). Det vil seie at eit meir positivt tankesett også sannsynlegvis gjer at eleven øver meir i forkant og stiller betre førebudd til ein munnleg prestasjon.

Stressmeistringsteorien kan vere nyttig fordi den viser oss korleis personar kan tolke situasjonar forskjellig. Ein av Lazarus sine grunntankar er at når individet må kjempe med krav som ikkje er lette å leve opp til, kan stress eller angst bli ein utløysande årsak (Lazarus, 2006, s.79). I ein skulerelatert kontekst vil det seie at prestasjonskrav i skulen kan føre til stress, og med det i bakhovudet kan lærarar endre stressituasjonar til det betre. Ved å til dømes arbeide med tankesett og gjere elevane medvitne på sterke sider dei har, eller å tilretteleggje krav og forbetre ressursar, kan dei sannsynlegvis verte betre rusta til å meistre stressande situasjonar i skulen.

2.2.2 Positivt og negativt stress og toleransevindaug

Når ein skal finne svaret på korleis lærarar kan hjelpe elevar med å meistre stress knytt til munnleg prestasjon, kan ein stille seg spørsmål om kvifor desse elevane skal bli utsett for krav om å prestere munnleg i det heile. Ein psykolog om var opptatt av å understreke at stress ikkje nødvendigvis er noko me skal unngå, men er det som gjev oss liv og drivkraft, var Hans Selye. Han definerte stress som den uspesifikke responsen til kroppen på kvart eit krav som stillast til den (Selye, 1976, s. 137). Kroppens respons til ein slik påverknad er gjerne auka adrenalinnivå og hjartefrekvens, noko som i passeleg grad kan gjere oss skjerpa og «klar for kamp», men i upassande grad påverke oss til å unngå situasjonen og binde negative opplevingar til den (Abrahamsen, 2021, s. 17). Selye konstaterte at det finst to typar stress; eustress og distress, omsett til positivt og negativt stress. Ein kan til dømes oppleve positivt stress når ein vinn pengar i poker, og negativt stress når ein tapar (Selye, 1976, s. 138).

Selyes forståing av positivt og negativt stress kan supplere transaksjonsteorien ved at positivt stress er forbunde med meistring av situasjonar, medan negativt stress er når krava overgår oppleving av ressursar. Situasjonar der det er forventat at elevar skal prestere munnleg kan dra dei over eit vippepunkt der stress går frå å vere positivt til å bli negativt, dersom dei føler at dei ikkje har ressursane som trengs for å handtere kravet. Grunna ulik oppleving av ressursar er det dermed ikkje ein fasit på kva som kan vere positivt og negativt stress for enkeltelevar knytt til munnleg prestasjon. Difor er det viktig at ein som lærar kan tolke når det positive stresset elevane opplever på grunn av at skulen stiller krav til dei, eventuelt utviklast eller bikkar over til negativt stress (Lillejord et al., 2017, s. 9). Toleransemodellen beskriv også dette, fordi den gir oss forståing av kvar ein persons tolegrense utfordrast. Modellen går ut på at alle har eit toleransevindauge, som illustrerer spennet av aktivering som er optimalt for ein sjølv, ikkje for høgt og heller ikkje for lågt. Toleransevindaugget handlar i stor grad om evna til sjølvregulering, som kjem av hjernen sine innebygde alarmreaksjonar og evna til å regulere dei ned når det er falsk alarm (Nordanger & Braarud, 2014). Kor gode reguleringsstrategiar folk har avhenger av faktorar som psykisk helse, tidlegare erfaring, dagsform og sosiale rammer. Når ein er innafor sitt eige toleransevindauge lærer ein best, og kjenner seg komfortabel og trygg. Viss ein kjem over toleransevindaugget vert ein hyperaktivert. Då får ein høg hjarterytme, vert uroleg og stressa. Kjem ein under, vert ein hypoaktivert, som vil vise seg ved redusert hjartrate, apatisk og slapp. Folk flest utvidar toleransevindauget sitt når dei er med folk dei kjenner og er trygge på, medan det skal mindre til for å falle ut av det i ein ukjend sosial situasjon (Nordanger & Braarud, 2014). For enkelte sårbare elevar som til dømes har sosial angst, kan munnlege prestasjonssituasjonar føre til at dei fell ut av toleransevindauget sitt, og får ein stressreaksjon, slik som også transaksjonsmodellen beskriv. Toleransevindaugget kan supplere den transaksjonelle forståinga ved å illustrere forskjellige stressreaksjonsmønster. Alle kan bli vippa ut av toleransevindauget stundom, og ein hypoaktiverting treng ikkje bety anna enn at ein kjenner seg avkopla og fjern. På den andre sida er ein hyperaktivert når ein seier og gjer ting som ein ikkje ville gjort dersom ein klarte å behalda roen (Hoffart & Malmo, 2021). Elevar som har stressreaksjonar knytt til prestasjonssituasjonar i skulen vil dermed reagere forskjellig ut i frå om dei opplever hyper- eller hypoaktiverting. Dette til trass for at stressreaksjonen grunnar i det same; ei negativ vurdering av person- og miljøfaktorar.

2.3 Personfaktorar

I Lazarus sin transaksjonelle teori om stressmeistring omfattar personfaktorar motiv og tru på seg sjølv, som er betydingsfulle når det kjem til handteringa av stressande situasjonar (Lazarus, 1991, s. 87). Ei vurdering av personfaktorar knytt til ein munnleg presentasjon kan dermed vere at eleven ønskjer gjerne ein god karakter for vidare utdanning, men er nervøs fordi hen tidlegare har stotra og medelevar har ledd og forstyrra i liknande situasjonar. Eleven har dermed lite tru på at munnlege framføringar er noko hen vil meistre. Viktige aspekt for elevens framtidige meistring av liknande situasjonar vil difor vere meir positive meistringsforventningar og tankesett.

2.3.1 Meistringsforventning og tankesett

Self-efficacy eller meistringsforventning er ein teori utvikla av Albert Bandura, grunnleggaren av sosial-kognitiv teori. Han var opptatt av at forventningane me har til eiga meistring i ein situasjon har stor betyding for igangsetting og uthald i den situasjonen, altså ein personfaktor som kan påverka handteringa av ein situasjon (Bandura, 2002, s. 7). Meistringsforventninga vår bestemmer korleis me føler, tenkjer, motiverer oss sjølv og oppfører oss (Bandura, 1994, s. 71). Denne meistringsforventninga kan ha samband med beliefs, personfaktoren som byggjer på korleis me ser oss sjølv og vår plass i miljøet (Lazarus, 2006, s. 71). Menneske med høg meistringsforventning eller positive beliefs nærmar seg utfordringar med tru om at dei skal klara det. På den andre sida vil menneske med låg meistringsforventning sjå på vanskelege utfordringar som personlege truslar, og prøva å unngå dei (Bandura, 1994, s. 71-72). Til dømes kan det vere vanskeleg for ein elev med låg meistringsforventning å koma i gang med planlegging og øving til ei framføring, men meir freistande å utsetja det og håpa å få sleppe unna å halde framføringa. For å snu dette mønsteret, og bygge opp meistringsforventninga si, legg Bandura vekt på fire viktige tiltak som kan støtte ei slik auka meistringsforventning. Dei er å få oppleve meistring sjølv, observera at andre på same nivå meistrar noko, å bli motivert av andre, og å redusere folk sine stressreaksjonar (Bandura, 1994, s. 72). Viss ein skulle følgd desse råda i praksis, kunne kanskje læraren sørge for at eleven som ikkje har tru på seg sjølv i samband med ei framføring får presentere eit tema hen vel sjølv, som truleg gir større sjanse for meistring. Vidare kan læraren sørgje for at eleven får observera nokon andre i klassen framføra, som er på omtrent same nivå som eleven, før eleven sjølv skal halda framføringa. Læraren og medelevane kan komma med motiverande ord og visa at dei har tru på at eleven skal få det til, og ikkje minst leggja til rette for å redusere stressreaksjonar hjå eleven. Det kan til dømes vere å la hen sitte under framføringa i staden for å stå, viss det er noko eleven synest gjer det enklare.

Eit anna syn på meistringsforventning og korleis tankane våre påverkar vurderinga av personfaktorar i ein situasjon, er «Fixed and growth mindset» av Carol Dweck, låst og lærande tankesett på norsk. Ho har forska på suksess og tenkemåtar, og meiner at alle kan oppnå det dei vil med riktig tankesett. Lærande tankesett kallar ein det om ein har trua på at eigen intelligens, personlegdom og at innsats stadig kan utviklast. Med eit låst tankesett derimot, trur ein meir på at eige potensiale vart bestemt ved fødsel, og at det ikkje kan endrast. Begge tankesetta kan føre til at ein vert lei seg eller frustrert i vanskelege situasjonar, men med eit lærande tankesett set ein ikkje merkelapp på seg sjølv og mister ikkje trua på at dei skal fortsetta å jobba med, og etter kvart meiste det som er vanskeleg (Dweck, 2015, s. 18). Tankesett kan samanliknast med transaksjonsmodellens commitments, eller målforplikting som handlar om kva for motivasjon og verdi ein set i å nå ulike mål (Lazarus, 2006, s. 76). Alle har ei blanding av lærande og låst tankesett som varierer ut frå situasjonar. Ved å vera open og bevisst over sitt låste tankesett kan ein utvikla eit meir lærande, skriv Dweck. Ho anbefaler lærarar å la elevane jobbe seg gjennom negative tankar og forsøke å erstatta dei med meir positive, til dømes ved å komma med støttande kommentarar som «poenget er ikkje å klare dette med ein gong, men å utvikle seg steg for steg. Kva er det neste du kan prøve?» i staden for «god innsats, du prøvde ditt beste» (Dweck, 2015). Ein studie av Yeager (2017) viser at å stimulere ungdoms lærande tankesett kan leie til at dei får større tru på eigne meistringsressursar. Dei viste sterkare motstandskraft i sosialt stressande situasjonar og vert mindre kjenslemessig påverka (Yeager, 2017, s. 87). Ein sosialt stressande situasjon for enkelte kan til dømes ha vore å skulle prestere munnleg på skulen. Ein kan dermed trekke slutningar om at elevar som opplever munnlege prestasjonar som vanskelege, kan moglegvis ha nytte i å utvikle eit meir lærande tankesett.

Teoriane om tankesett og meistringsforventning utfyller kvarandre, då begge omhandlar oppfatninga av seg sjølv og eigen prestasjon. Forskjellen kan sjåast å vere at tankesett er tru på at innsats og uthald har betyding for læring, altså ein komponent av Lazarus' commitments, medan meistringsforventning ofte er relatert til føregåande prestasjonar og rolle i miljøet- altså beliefs som er eit anna aspekt av personfaktorar i transaksjonsmodellen (Lazarus, 2006, s. 76). Kjennskap til teoriane kan vere nyttig i samband med stress knytt til munnleg prestering, fordi dei illustrerer tydinga av å utvikle ei positiv personleg innstilling for å oppleve meistring.

2.3.2 Elevar som kan vere sårbare for munnleg stress

Ein annan faktor som kan spele inn i vurderinga av personfaktorar, men som også kan verta klassifisert som ein miljøfaktor, er at enkelte er spesielt sårbare for stress. Omtrent halvparten av elevar på 15 år rapporterer å vere svært stressa av skularbeid (Inchley et al., 2020, s. 132). Sjølv om det er vanleg å oppleve, er det funne at nokre er meir sårbare for prestasjonsstress enn andre. Når det gjeld stress knytt til munnlege prestasjonar, kan det sjå ut som at dei som er tilbaketrekte eller slit med sosiale kodar er meir utsette. Det kan vere ulike grunnar til det; at det er medfødd, at ein er blitt forma av miljøet eller ein kombinasjon av dei (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 101).

Alle klassar har nokre elevar som er stille og sosialt tilbaketrekte (Lund, 2004, s. 19). Det er funne at desse elevane typisk ikkje er spesielt interesserte i å stikke seg fram i mengda, dei er mest glad i å jobbe åleine, og dei likar seg best saman med ein eller to vener, ikkje i ein stor gjeng. Det kan vere vanskeleg å få dei stille elevane til å bidra munnleg i klasserommet, sjølv om det ikkje nødvendigvis treng å vere eit problem at enkelte er meir stille enn andre. Alle er likevel forskjellige. Sosialt tilbaketrekte er ikkje ei gruppe elevar som ein kan sei «sånn er dei», men eit samleomgrep som omfattar dei elevane som av ein eller annan grunn oppfører seg innadvendt. Dei kan bli kalla mykje forskjellig, for eksempel introverte, tilbaketrekte eller innagerande (Lund, 2004, s. 20). I munnleg samanheng vil desse elevane truleg bidra lite til det sosialfaglege fellesskapet. Dei rekkjer gjerne ikkje opp handa, vil helst unngå gruppearbeid, og kan bli svært stressa i situasjonar der det er forventa at dei skal prestere munnleg. Som lærar må ein la elevane vere seg sjølv, men også sørgje for at ein følger læreplanen og driv med tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Difor må læraren bli godt kjend med desse elevane for å finne ut korleis dei kan utvikla seg munnleg, på ein måte som kjennest trygg for dei.

Dersom ein ser meir til miljøfaktorar som kan gjere elevar sårbare for stress knytt til munnleg prestering, vil traumatiske hendingar i livet spele inn i vurderinga. Mykje tyder på at elevar som har opplevd hendingar som til dømes vald eller mobbing er ekstra sårbare for mykje, blant anna krav om å skulle prestere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 100). Tidlege stressopplevingar kan, saman med genetiske faktorar, vere årsaka til utvikling av sosiale angstlidningar (Nordviste, 2021). Sosial angst vert definert som ein sterk og vedvarande frykt for ein eller fleire situasjonar som er av anten sosial eller prestasjonsmessig karakter. Det er ein diagnostisk nemning som er knytt til at overlevingsinstinkt vårt overreagerer. Angsten for å bli evaluert av andre står spesielt sterkt i sosial angst (Flatén, 2010, s. 32). Det gjer at

læraren sine krav om munnleg prestering kan forverra tilstanden for dei med sosial angst, og ein kan sjå på det som ytste konsekvens i samband med stress til munnleg prestering (Flaten, 2010, s. 32). Anten barn som opplever stress knytt til munnleg prestering har ein diagnose eller ikkje, er det viktigaste at dei får oppfølging og tilpassing. Saman med arbeid for positiv meistringsforventning og tankesett, vil betring av miljøfaktorane til desse barna også vere viktig.

2.4 Miljøfaktorar

I transaksjonsmodellen til Lazarus, er miljøfaktorar dei krav, ressursar og avgrensingar som ein person må forholde seg til (Lazarus, 1991, s. 87). I samband med ein munnleg prestasjonssituasjon vil krava og forventningane læraren og medelevar har dermed spele inn i vurderinga på eleven som skal prestera munnleg. Då vil det til dømes ha noko å seie om klassen har eit prestasjonsorientert eller meistringsorientert klima, kva for normer og reglar som gjeld, og kva for relasjonar elevane og læraren har mellom seg. Å ha fokus på og kjennskap til slike kulturelle og relasjonelle miljøfaktorar i ein klasse med elevar som slit med stress knytt til munnleg prestering, kan tenkjast å vere essensielt for å kunna hjelpa desse elevane med å snu situasjonen og oppleve meistring.

2.4.1 Stress i skulen

I Noreg og verda er stress i skulen eit problem som både vert politisk diskutert og forska på i pedagogiske miljø. Kvart fjerde år gjer organisasjonen WHO spørjeundersøkingar på skular i 45 land, der dei blant anna spør elevane om stress. I tillegg har Helsedirektoratet publisert ein rapport om temaet stress og meistring, der stress blant skuleborn er eitt av punkta som vart sett på (Samdal et al., 2017). Begge desse informasjonskjeldene kan visa potensielle miljøfaktorar som kan leie til stress eller meistring, då dei inneheldt grundig og interessant kunnskap og forskning om temaet stress i skulen. Dette kan ein vidare bruka i forsøk på å forstå den kulturelle konteksten elevar som slit med stress knytt til munnleg prestering er i.

Når born startar på skulen, vert dei deltakande i ei heilt ny verd av erfaringar. Det vert forventa noko av dei, både sosialt og fagleg, munnleg og skriftleg. I tillegg er det naturleg at dei i større grad enn tidlegare deltek på ting aleine, som å vere med vener eller gå på fritidsaktivitetar, utan konstant oppfølging og støtte frå foreldra. Ein kan sjå skulen som ein kulturell miljøfaktor, då det er andre ting som vert forventa, akseptert og verdsett der enn til dømes heime eller i barnehagen (Lazarus, 2006, s. 64). Nye situasjonar er viktige for å oppleve meistring, men om ein opplever det for vanskeleg, kan stress bli resultatet (Samdal et al., 2017, s. 33).

Regjeringas Folkehelsemelding (Meld. St. 19 2014-2015) formulerer eit mål om at alle i størst mogleg grad skal få oppleve meistring og bruke sitt potensial (Omsorgsdepartementet, 2015). Dette er sjølvsagt ein fordel for både staten og enkeltindividet, då det vil seie at folk tek vare på seg sjølv og bidrar i samfunnet med det dei kan. Vedvarande stress vil på den andre sida resultere i helseproblem og sjukefråvær for folk, som vil seie økonomiske tap for den norske stat (Samdal et al., 2017, s. 3). Bakgrunnen for rapporten er dermed å finne ut korleis samfunnet kan leggje til rette for meistring og minst mogleg stress, på ulike instansar som arbeidsplassar, skular og i heimar.

I skulen er læreplanen utforma slik at skulen skal vere ein arena for meistring. Differensiering ut i frå føresetnader, ekstraoppfølging og stimulering av sosial og personleg utvikling er nokre av tiltaka læreplanen krev. Til tross for dette er det framleis mange barn i skulen som slit med stress i dagleglivet. Ein mogleg samanheng kan vera barnas sosioøkonomiske forhold, som i kva grad foreldre har anledning og kompetanse til å hjelpe med lekser og motivere barnet sitt til å gjere det godt på skulen. I ungdomsalder vert det vanlegvis viktigare med stadfesting frå vener enn frå foreldre. Normer og verdiar blant vener har dermed mykje å seie for korleis ein har det, og om ein har vener i det heile tatt, eller kjenner seg utanfor og/eller mobba (Samdal et al., 2017, s. 34–35). Me kan tenkje oss at slike sosioøkonomiske forhold kan gjera situasjonen til dei som slit med stress knytt til munnleg deltaking endå meir utfordrande.

Ei undersøking som fortel noko om stress i skulen er “Helsevaner blant skolelever” (HEVAS). Det er ei kvantitativ spørreskjemaundersøking som har som føremål å kartleggje faktorane som bidrar til god utvikling i helse, trivsel og læring blant barn og unge i fleire land. I den norske rapporten frå 2020, var hovudfunna redusert mobbe-åtferd, høg skoletrivsel, men høgt skolestress (Haug et al., 2020, s. 3). I WHO sin rapport som viser resultata frå alle landa som har deltatt, er det interessant å trekkje fram funna frå spørsmålet om elevane kjenner seg pressa av skulearbeid. Blant 15-åringar ligg Norge på 15. plass av dei totalt 45 landa som deltok, der 1. plass er dei som kjenner seg mest pressa av skulearbeid. Det vil seie at forholdsvis mange ungdomsskuleelevar kjenner seg pressa i Norge. Det er 66% av jentene som har svart ja på spørsmålet, og 46% av gutane i 2018. Gutane har hatt signifikant auke sidan det berre var 37% som svarte det same i 2014. Dermed ligg Norge over gjennomsnittet for begge kjønn som var 51% for jenter og 38% for gutar i dei deltakande landa (Inchley et al., 2020, s. 132). I rapporten finn me kanskje noko av forklaringa på dette. Skuletrivsel og skulestress er to faktorar som vart spurt om, og som kan sjå ut til å henga saman. Skuletrivsel handlar om korleis elevane likar seg på skulen, og stress måler kor stressa dei vert av

skulearbeidet, både på skulen og lekser. Både 11, 13 og 15-åringar vart spurt om det same. Det me kan sjå er at trivselen går ned frå elevane er 11 år (42% av gutar og 48% av jenter) til berre 27% i begge kjønn då 15-åringar vart spurt. Spørsmålet om skulestress utviklar seg på motsett vis; Berre 20% av gutar og 22% av jenter oppga å bli svært stressa av skulearbeid då dei var 11, medan blant 15-åringar svarte 47% av gutar og heile 68% av jenter det same (Inchley et al., 2020, s. 124–125). Det er vanskeleg å finna årsaksforklaringar i ei slik kvantitativ studie, og dei er truleg omfattande og komplisert. Ein kan likevel tenkje seg at aukande skulestress med alderen kan komma av høgare krav og fleire vurderingar, som munnleg prestering er ein del av.

Ein rapport kan stadfesta at elevar stressar med vurderingar, er den nyleg publiserte Rogaland Revisjon sin rapport om skulefråver i Stavangerskulen. 53 prosent av kommunens skular deltok i det som skulle visa seg å vera eit urovekkjande resultat. Dei estimerte at 268 elevar hadde bekymringsfullt fråvær i Stavanger i 2020/2021, mot 172 i 2018/2019. Det tilsvara ei auke på 55,8 prosent (Østbø, 2022). Sjølv om delar av forklaringa vil vere koronarelatert, er både elevar og rektor på Kannik skule overtyda om at det har med for høgt stress og press å gjere. Elevar på 10. trinn fortel at gjerne halve klassen er borte på dagar dei skal ha vurderingar (Østbø, 2022). Munnlege vurderingar kan tenkjast å vere noko av grunnen til denne tendensen, då dei omfattar ein del av vurderingsmetodar i læreplanen. I eit skulemiljø der vurderingssituasjonar vert unngått av så mange, kan ei gransking av kva for eit læringsmiljø som dominerer, og kanskje er del av grunnen til at elevane ikkje møter opp, vere aktuelt.

2.4.2 Læringsmiljø

I situasjonar som kan opplevast som stressande, er gode relasjonar i klasserommet viktig for stresshandteringa. Å få hjelp og støtte kan snu ein situasjon slik at ein binder positive opplevingar til den framfor å redusere sjølvtiliten vår (Bru, 2019, s. 38). Læraren kan leggje til rette for at klasserommet er ein trygg stad å ta ordet, også når ein seier noko feil eller dumt, ved å leggje tydelege premiss for kva som er greitt og ikkje. I følgje Lund må elevane vite at læraren alltid stoppar åtferd som hånar andre. Viss elevane til dømes ikkje følger med på den som presenterer eller ler av medeleven, må læraren alltid ta det på alvor og vere kontinuerleg i dialog med klassen om korleis ein kan etablere eit endå betre klassemiljø (Lund, 2004, s. 110). Eit tydeleg og velstrukturert læringsmiljø kan redusere kjensla av stress og i samband med situasjonar elevane oppfatar som krevjande (Lazarus, 2006, s. 77).

Målet i ein klasse, må også i følge Lund (2004) vere å skape eit læringsmiljø som bidrar til at elevane tolererer det trykket som skulekvardagen inneheldt. Dersom ein elev til dømes rekkjer opp handa og svarar heilt feil på eit spørsmål i klasserommet, kan reaksjonane hen får på det frå medelevar og lærar vere avgjerande for korleis eleven handterer situasjonen. I slike tilfelle vil eit etablert meistringsorientert læringsmiljø vere viktig for å gi eleven stadfesting på at det går bra å svare feil. Blant forskarar vert det også kalla oppgåve-orientering og kjenneteiknast ved elevar som har fokus på å utvikle kompetanse og løyse problem. Det vert dermed naturleg å søke hjelp hjå andre når ein ikkje forstår noko, og elevane samanliknar resultat i liten grad (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). På den andre sida har me ego-orientering, eller eit prestasjonsorientert læringsmiljø som har demonstrasjon av kompetanse som hovudfokus. Der vert det sett på som for kostbart å innrømme at ein ikkje kan noko, eller å ta feil, og elevane vil vere opptatt av sosial samanlikning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43). Då vil naturlegvis terskelen for å delta munnleg vere høg, i frykt for å seie noko feil. På ein svensk skule med høg prestisje forska Låftman et. al. på elevane si oppleving av stress knytt til skuleprestasjonar. Ved å intervju 49 elevar på 14 år, fann dei at det var fleire grunnar til prestasjonsrelatert stress på denne skulen. Dei var opptatt av å prestere godt for å ha gode sjansar til å komme inn på den skulen dei ville, men også fordi dei samanlikna seg med klassekameratane. Mange av dei snakka også om at det var ein stresskultur på skulen som gjorde at stress blei snakka mykje om, og elevane forsøkte å heile tida oppretthalde ein identitet som høgt presterande (Låftman et al., 2013). Mange av trekka elevane fortalde om i studien kan minna om eit prestasjonsorientert klassemiljø. Korleis klassemiljøet opplevest for elevane, vil vere ein kulturell miljøfaktor i transaksjonsmodellen til Lazarus, og dermed ein relevant del av vurderinga av ein situasjon (Lazarus, 2006, s. 64) Eit meistringsorientert klassemiljø er difor viktig å arbeida for, også med omsyn til elevar som opplever stress i samband med munnleg prestasjon (Tvedt & Bru, 2019, s. 56).

2.4.3 Lærar-elev-relasjon

I tillegg til å jobba for eit trygt og støttande klassemiljø for dei kulturelle miljøfaktorane, er relasjonsbygging funne viktig for å sikra gode sosialt strukturerte faktorar for elevane (Lazarus, 2006, s. 176). Det anbefaler også Lillejord og kollegaane, som i kunnskapsoversikt om stress i skolen har kome med nokre råd til lærarar. Desse råda baserer seg på relevant teori og forskning på temaet, og skal hjelpe for elevar som opplever stress og psykiske plagar i skulekvardagen. Dei trekkjer blant anna fram at det er viktig at lærarar hjelper og “byggjer stillas” for elevane slik at dei lærer korleis dei kan prioritere og sortere skulearbeid utan å

verte utbrente (Lillejord et al., 2017, s. 4). Dette rådet byggjer på Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona. Det er avstanden mellom utviklingsnivået ein er på med sjølvstendig problemløysing og det potensielle nivået ein kan nå dersom nokon støttar og rettleiar (Vygotsky, 1978, s. 86).

Slik støtte har som forutsetning at læraren har eit nært og fortruleg forhold til elevane sine, særleg dei som er sårbare for stress (Havik, 2019, s. 135). Viss ein til dømes har ein elev som er mykje stille og uroleg, må læraren finna ut korleis hen kan få eleven til å kjenna seg sett, oppleve mindre stress og korleis hen kan planlegga timane slik at denne eleven også vågar å vere munnleg aktiv. Læraren sit med ansvaret og må ha fokus på sitt bidrag inn i relasjonen ved å visa interesse, vere føreseieleg og alltid halda avtalar. Eit velkjent råd for at elevane skal kjenna seg sett, er å alltid helsa på dei med namn. Vidare må læraren vita å utnytta augeblikk i løpet av skuledagen som gir tid og opning for å knyta tettare relasjonar (Havik, 2019, s. 135).

Nære relasjonar mellom lærarar og elevar er assosiert med forbetra akademiske og sosioemosjonelle kompetansar for elevar som på ein eller annan måte er i risikosona åtferdsmessig, til dømes med stressreaksjonar (Sabol & Pianta, 2012). På bakgrunn av slike sterke tendensar til at ein god lærar-elev-relasjon har stor betydning, har metodar som «banking-time» vore utarbeida, ein metode som skal forbetre elev-lærar-relasjonen. Den går ut på at læraren dagleg set av 5-15 minutt på å få aleinetid med ein elev, der eleven sjølv vel ein aktivitet dei gjer saman. Det kallast «banking-time» fordi målet er å spara opp positive opplevingar som seinare kan gjera at forholdet mellom læraren og eleven kan tole vanskelege situasjonar (Pianta, 1999, s. 140). Viss tiltak som dette jamleg vert gjennomført, vil eleven bli trygg på læraren, slik at hen vil tole betre situasjonar som tidlegare var opplevd som stressande, og til dømes tørre å bli meir munnleg aktiv (Pianta, 1999, s. 165). Forsking tyder også på at lærarar er meir sensitive i deira lærarrolle når dei har nærare kontakt med elevane sine (Sabol & Pianta, 2012). Relasjonelle tiltak som «banking-time» kan altså føre til eit meir venleg miljø der elevane som slit med stress kjenner seg betre sett og forstått.

2.4.4 Elev-elev-relasjon

I PISA-undersøkinga kjem det fram at dobbelt så mange norske elevar kjenner seg einsam på skulen no, samanlikna med i 2003. På den tida var det 7% som svarte «svært enig» eller «enig» på påstanden, og i 2018 var det heile 14% (Jensen et al., 2019, s. 19). Saman med gode relasjonar mellom lærar og elevar, vil kjensla av støtte frå medelevar også vere viktig, sidan sosialt strukturerte miljøfaktorar har så stor betydning for stresshandteringar (Lazarus, 2006, s. 176).

Å ha gode klassekameratar har mange fordelar. Nokre av dei er at det motiverer til å oppnå mål i skulen. Gjennom relasjonar til kvarandre lærer elevane sosiale kompetansar, som har stor positiv påverknad på deira psykiske helse. Dette er store fordelar knytt til mange ting i livet, blant anna å skulle prestere munnleg (Johnson, 1981, s. 6). Gode relasjonar gir oss tryggleik og sosial støtte. Det kan difor sjåast som særskilt viktig å fokusera på relasjonsbygging også mellom elevane, og effekten det har for å redusere stress (Bru, 2019, s. 39). Munnleg prestering er ofte sosiale aktivitetar, og i slike situasjonar er det viktig med gode relasjonar mellom elevane slik at dei ikkje skal kjenna seg flaue eller audmjuka (Havik, 2019, s. 136). Venenskap kan likevel sjeldan arrangerast. Elevane vel sjølve kven dei vil knyte seg til, og nokre endar opp med få eller ingen vener. Dei som av ulike grunnar er lite aktive munnleg, er gjerne ikkje dei som blir spurt, ropt til eller vald først i skulen, og dei vert dermed meir sårbare for å ta rolla som observatør, ikkje deltakar, i skulens sosiale samspel (Lund, 2004, s. 109).

Rollespel har vist seg å vera ein nyttig metode som ein kan bruka i arbeid med relasjonar mellom elevar, med fokus på dei som slit med stress knytt til å delta munnleg. Lund skildrar ein type rollespel som tar utgangspunkt i elevane si eiga oppleving av ein situasjon som har vore vanskeleg for dei (Lund, 2004, s. 113). Ein elev kan til dømes fortelja om ein situasjon der hen vart bedd om å lese høgt i klassen, og det førte til ein stressreaksjon, ikkje meistring. Eleven vel sjølv om nokon andre skal spele hovudpersonen eller om hen vil gjera det sjølv, men hen gir replikkar og bestemmer korleis rollespelet skal sjå ut. Dette forutset sjølvstøtte at eleven kjenner seg trygg nok til å vere eksponert og aktiv. Dersom miljøet ligg til rette for det, kan oppgåva i følgje Lund, resultere i forståing, gjenkjenning, sårbarheit og nærare kontakt mellom elevane (Lund, 2004, s. 113). Når elevane har planlagt gjennomspelinga, får dei i oppgåve å lage «draumescena». Den skal ta utgangspunkt i same situasjon, men den skal spele ut korleis hovudpersonen skulle ønskje høgtlesinga gjekk. Då må elevane reflektere over kva som skal til for at dette skulle skjedd. Kanskje kjem dei fram til at det kunne gått betre dersom læraren avtalte høgtlesinga med eleven på førehand, eller om elevane støtta og hjelpte til i staden for å fnise. Ein kan tenkje seg at ei slik oppgåve og openheita den fører med seg kan gjere at elevar som slit med stress knytt til munnleg prestasjon vurderer medelevane sine som meir forståingsfulle og støttande i framtida.

2.4.5 Unngåingsåtferd og eksponering

Unngåingsåtferd eller fornektning, er ein meistringsstrategi Lazarus trekkjer fram som ein emosjonelt fokusert meistringsstrategi (Lazarus, 2006, s. 114). I nokre tilfelle kan den vere

god, som i sjukdomsforløp ein ikkje får gjort noko med, men i samband med stress knytt til munnleg prestering vil den sannsynlegvis ikkje føra med seg noko godt. For å hjelpa elevar som viser unngåingsåtfærd i munnlege situasjonar, vert eksponering trekt fram som ein metode med gode resultat for dei som har angst eller stress for noko (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102). Godt gjennomført kan eksponering betre både personfaktorane og miljøfaktorane til eit individ, slik at stressituasjonar vert vurdert som mindre truande. For ein elev som opplever mykje stress knytt til å skulle presentere, kan det hjelpa dersom hen gradvis vert utsett for stimuli som hen forbind med stresset, som eit individuelt tiltak i samarbeid med læraren (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 102). Det kan verke skremmande for elevane som helst vil unngå det som dei opplever stress rundt, og me kan heller ikkje forventa at dei forstår at det er nødvendig å utfordra eigen frykt. Barn treng vaksne som kan gjere det trygt å møte dei tinga dei er redd for, ved å vere støttande, deltakande og rettleiande. Vidare er det viktig å ikkje presse elevane for hardt, slik at det kan vere overkommeleg for dei å meistre eksponeringa (Flaten, 2010, s. 108). Ved å ta utgangspunkt i eit døme om ein elev som viser unngåingsåtfærd som meistringsstrategi til munnlege prestasjonssituasjonar, vil eksponeringsterapi kunne leggjast fram som ein mogleg metode for å hjelpa eleven.

Når ein som lærar legg merke til at ein elev tullar vekk tida elevane vert gitt på å førebu seg til munnlege prestasjonar, kjem med dårlege unnskyldningar eller melder seg sjuk gjentatte gonger, er dette tydelege teikn på unngåingsåtfærd (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 99). Når ein elev opplever dårlege resultat eller tilbakemeldingar, knyter ein gjerne dårlege opplevingar til aktiviteten, og vil heller prøve å unngå den. Ein meistringsstrategi kan då vere at ein prokrastinerer, altså finn på andre ting og utset å øve til testen eller presentasjonen (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 100). Resultatet av unngåingsåtfærd kan tenkjast å gjere stresset verre, då det vil spele med i vurderinga av situasjonen at ein er dårleg førebudd. Eleven går glipp av kunnskap og får kanskje ikkje den støtta som trengst på bakgrunn av at hen heng bakpå og unngår å førebu seg, noko som kan irritere læraren. Spørjeundersøkingar blant 16-åringar viser at unngåingsåtfærd har tydeleg samanheng med svak mental helse, medan dei som tilnærmar seg situasjonar viste det motsette; god psykisk helse (Steiner et al., 2002). For å endre stress og frykt vert det nødvendig å konfronterast med det ein er redd for, slik at ein kan lære seg at det ikkje er farleg (Lazarus, 2006, s. 278)

Når læraren har funne ut at ein elev har høgt stress og derav unngåingsåtfærd knytt til munnlege prestasjonar, kan ein kome i gang med den første av tre fasar i eksponeringsterapi.

Første fase går ut på at ein saman må førebu eksponeringa, og samstundes prøve å få eleven til å forstå kvifor hen vert så engsteleg. Dersom eleven til dømes har opplevd situasjonar tidlegare der hen har raudna, sveitta, i prestasjonssituasjonar framfor klassen, kan læraren forklara kva som skjer fysiologisk i kroppen når ein vert redd. Ved å forklare at det er kroppens alarmsystem som feiltolkar fara, og at me må lære den opp til å ikkje setje i gang så mykje stress kvar gong ein skal halde framføring, kan eleven få ein djupare forståing for stressreaksjonar. Læraren kan også komma med nokre konkrete råd for å senke stresskjensla som eleven kan prøva ut. Det kan for eksempel vere å feste blikket på eit punkt på veggen bakerst i klasserommet, eller å bruke PowerPoint som eit tryggande hjelpemiddel. Vidare kan ein setje opp eit angsthierarki med det vanskelegaste eleven kan sjå føre seg øvst, og ting som er gradvis meir overkommeleg nedover til botn at pyramiden (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 102). På toppen av pyramiden kan det til dømes stå «framføring for heile klassen» medan første mål på botn av pyramiden er at eleven skal ha framføring for berre læraren om eit tema hen vel sjølv. Pyramiden fungerer som ein plan for eksponeringar som til slutt kan ende i at eleven meistrar noko hen trudde var umogleg. For å få eleven med på dette, må ein motivere til å prøve. Dersom hen ikkje har indre motivasjon eller treng meir for å motiverast, kan det hjelpe å setje opp ein påskjøningsplan med noko eleven vil ha, for eksempel fine klistremerke viss hen er glad i det (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 103).

Den siste fasa omhandlar oppfølging, altså at læraren snakkar med eleven etter kvar presentasjon. Då er det viktig å koma med positiv respons på det hen har greidd, og snakka gjennom moglege ubehagelege kjensler hen har knytt til presentasjonar. Desse reaksjonane må ufarleggjerast og ein må fokusere på det hen meistra. Slik vil eleven, etter tid og gjentatt eksponering redusera stresskjensla knytt til munnlege presentasjonar, og heller knytte positive tankar om meistring til det. Viss ikkje, må ein starta på eit lågare nivå, så ein kan vere meir sikker på at hen får det til (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 105). Set ein transaksjonsmodellen i samband med eit slikt eksponeringstiltak, vil læraren fungere som ein miljøfaktor og sosial støtte som viser at hen har tru på at eleven vil meistre framføringar. Eleven vil etter ei tid begynne å forbinde framføringar med personleg meistring også, og måten hen tenkjer om personfaktorane sine har dermed endra seg. Dermed går eleven frå unngåingsåtferd, som er ein lite konstruktiv emosjonelt fokusert meistringsstrategi i samanheng med munnleg prestasjon, til ein problemfokusert meistringsstrategi. Dette fordi eleven tar tak i problemet, øver på det gjennom gjentatt eksponering, og endrar forutsetningane sine for å oppleva meistring (Lazarus, 1991, s. 112).

3 Metode

Metodiske val har mykje å seie for korleis eit prosjekt utformar seg. Me skil mellom kvantitativ og kvalitativ metode, der kvalitativ søker forståing og innblikk i fenomen. I dette forskingsprosjektet vart det studert praksisar og løysningar knytt til stress og munnleg deltaking framfor å diskutera omfang og grad av det. Problemstillinga og forskingsspørsmåla styrte dermed val av kvalitativ metode. Å foreta forskingsintervju med deltakarane gav eit innblikk i deira livsverd. I dette kapittelet går eg nærare inn på val av analysemetode, framgangsmåte, etiske betraktningar og vurdering av studiens validitet.

3.1 Fenomenologi

Intervjumetoden som er nytta i oppgåva er tett knytt til fenomenologien, og dreier seg om å beskriva noko, så presist og fullstendig som mogleg. Forståinga tar utgangspunkt i at røynda er den som menneske oppfattar, og ein ser bort i frå i kva grad førestillingar om eit bestemt opplevingsinnhald eksisterer eller ikkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Informantane får stor tillit i kvalitative intervju, og mi oppgåve vart å framstilla deira erfaringar på ein så fordomsfri og presis måte som mogleg. Intervjudeltakarane i denne forskingsstudien skulle fortelje om livsverdene på deira arbeidsplassar, skular. Som lærarar har dei alle unike opplevingar knytt til undervisning av elevar, den grunnleggjande ferdigheita *munnelege ferdigheiter*, og stress.

3.2 Fortolkande fenomenologisk analyse

Ein metode som har fokus på undersøking av menneske sine opplevingar, er Interpretative phenomenological analysis. Forkorta IPA, og på norsk fortolkande fenomenologisk analyse. Det er ein analysemetode som først vart etablert i psykologien, men som stadig vert tatt i bruk innan fleire fagfelt som helse og sosiologi (Smith et al., 2009, s. 1). IPA byggjer på fenomenologien, som namnet tilseier, i tillegg til hermeneutikk og ideografi. Tilknyttinga til fenomenologien kjem tydleg fram i at IPA også har som interesse å finne ut korleis folk opplever å leve, altså individet si livsverd. Kvar oppleving er unik, og det er også kvar forståing av desse opplevingane. IPA vart nytta i denne oppgåva, og som formidlar av intervjuresultata vert mi tolking av intervjupersonane sine opplevingar lagt fram. Innan IPA erkjenner ein også at lesarar har kvar sine unike tolkingar av det igjen. Viktigheita i å vere bevisst på desse tolkingane, kjem fram i hermeneutikken. Teorien gjer oss bevisst på kva slags metodar og med kva hensikt me tolkar, kva for intensjonar me har når me gjer det, og kva meiningar som ligg bak tolkingane (Smith et al., 2009, s. 22). Ideografien har også påverka IPA, då den tek utgangspunkt i det bestemte. Ulikt kvantitative studiar ligg

engasjementet i å trekkja fram enkeltopplevingar. Med dette synet er få, nøye utvalde informantar av stor verdi (Smith et al., 2009, s. 30). Fortolkande fenomenologisk analyse tek altså utgangspunkt i folk sine erfaringar, og forsøker å la erfaringane forklara seg sjølv, framfor å tolka dei for langt. Ved å finna eit utval som er interessert i og erfaren med temaet dei vert intervjuet i, kan ein finna betydingsfulle bidrag til kunnskap og utvikling innan det temaet (Smith et al., 2009, s. 38).

3.3 Framgangsmåte

Eg starta prosjektet med utgangspunkt i at tema skulle vere stress knytt til å prestere munnleg på skulen. Detaljane i prosjektet vart utforma og endra fleire gonger undervegs. Eg fann likevel fort ut at eg ville gjere ein kvalitativ studie med semistrukturerte intervju. Intervjua vurderte eg å gjennomføra med elevar og lærarar, men landa på berre lærarar. Eg kom fram til at deira oppleving av fenomenet kan bidra til ny innsikt, forståing og kunnskap. Det er lærarane som legg opp undervisning og munnlege arbeidsmetodar, det er dei som vurderer elevane sine og dei som skal vere til fagleg og sosial støtte for elevane. Dessutan har dei ressursar til å endre praksis når kunnskap og erfaringar vert spreidd. Problemstillinga fall dermed på korleis lærarar kan hjelpe elevar med å meistre stress knytt til å prestere munnleg. Eg sendte inn meldeskjema til Norsk senter for forskingsdata (NSD), og fekk godkjent kort tid etter (Vedlegg 1). NSD sin informasjon om etiske retningslinjer og krav vart deretter lest og følgt nøye.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervju har som fokus å innhente skildringar av livsverda til folk, og trekkje fram korleis dei opplever ulike fenomen frå sin ståstad (Krumsvik, 2019, s. 166).

Fenomenologien vektlegg skildringar framfor forklaringar og analysar, og semistrukturerte intervju samsvarer godt med det. Eg kunne også ha valt eit ustrukturert intervju, der spørsmåla ikkje blir planlagt på førehand, eller eit lukka, der det ikkje er opent for å snakka om tema utanfor dei planlagde spørsmåla (Kruuse, 2005, s. 131). Grunnen til at semistrukturerte intervju vart nytta, var at det er beskrive som ein mellommenneskeleg deling av kunnskap, der eit samspel mellom intervjuar og informantar vert essensen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Semistrukturerte intervju kan likna ein vanleg samtale frå dagleglivet, berre at det er profesjonelt og har eit føremål. Ein intervjuguide er utarbeida på førehand, men den vert ikkje følgt slavisk. Intervjuformen baserer seg på retten til å følgja opp generelle spørsmål frå intervjuguiden med konkrete oppfølgingsspørsmål. Dette kallast «tunneling» som betyr å grave, og gjev eit godt høve til å følgje opp interessante utsegn der

det passar. Det er også med på å gi ein god og naturleg flyt i samtalen (Krumsvik, 2019, s. 166). Som semistrukturerte intervju flest, vart intervjuopptaka i dette prosjektet transkribert, og teksten saman med opptaka resulterte til slutt i ei meiningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Fordelen med semistrukturerte intervju når det gjeld samling av informasjon, er at intervjuet er fokusert. Det vil seie at ein berre stiller spørsmål om det som er relevant for prosjektet. Sidan det går føre seg nesten som ein vanleg samtale, vil informasjonen ein søker bli funnen på ein naturleg, kvardagsleg måte. Ein annan fordel med intervjumetoden var at eg hadde planlagt kva me skulle snakka om, og intervjudeltakarane var førebudde fordi dei hadde fått intervjuguiden tilsendt minimum ei veke på førehand.

3.3.2 Intervjuguide

I god tid før gjennomføring av intervju utarbeida eg intervjuguiden (vedlegg 2). Då tok eg omsyn til anbefalingane til Kvale og Brinkmann om at spørsmåla må vere kortfatta og enkle å forstå, slik at ein får ein god flyt i intervjuet. I tillegg til å følgje intervjuguiden stiller ein oppfølgingsspørsmål. Det forutset at ein lyttar aktivt, kjenner godt til emnet og veit kva ein vil finne ut meir om. Ein må også vere påkopla og gripe sjansen til å spørje om fleire detaljar når ein har den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Eg utvikla og gjorde meg godt kjend med intervjuguiden ved å pilotere spørsmåla. Då stilte eg spørsmåla til ein lærar eg kjenner godt, og fekk tilbakemeldingar på spørsmåla og intervjustilen. Nokre av spørsmåla vart omformulerte eller tatt vekk, og den ferdige intervjuguiden vart til slutt relativt ulik frå den første. Piloteringa gjorde at eg vart godt kjend med spørsmåla og trygg på at dei var relevante å svara på for ein lærar. Dermed kunne eg ha fokus på å følgje med på deltakarane, og stille dei gode oppfølgingsspørsmål der det passa.

Intervjuguiden vart utvikla både med bakgrunn i piloteringa og forankra i metode-teori og forskning om stress og skule. Ved å ta utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla ville eg stille spørsmål som var opne. Det er spørsmål som prøver å unngå forutbestemte svar, sånn at informanten kan svara utan påverknad (Kruuse, 2005, s. 146). Eg hadde tre forskingsspørsmål, og delte dermed spørsmåla inn i tre kategoriar. Dei første var dei som handla om korleis lærarar oppfattar stress i samband med munnleg prestering og deltaking. Målet var å få tak i kva lærarane legg i omgrepa stress og munnleg deltaking som eit utgangspunkt for intervjuet. I tillegg ba eg dei fortelje om sine synspunkt på læringspotensialet i munnleg deltaking, og utgreie dersom dei har opplevd eller opplever elevar som slit med stress knytt til dette. Det neste forskingsspørsmålet, og hjartet i problemstillinga, handla om kva for tiltak lærarar opplever kan hjelpe desse elevane, og eg

delte det inn i å spørje både generelt og i enkelttilfelle. Det siste forskings spørsmålet handla om korleis lærarane oppfattar at elevane viser stress, og i kva slags munnlege aktivitetar dei vert observerert som mest stressa. Difor spurte eg om stressrelatert åtferd og typar munnlege prestasjonar. Sjølv om eg hadde planlagde spørsmål, opna intervjumetoden opp for spontane samtalar og oppfølgings spørsmål som gjekk meir i djupna enn intervjuguiden i seg sjølv la opp til. Rekkefølga på spørsmåla frå intervjuguiden vart ofte endra undervegs, og intervjuet kjennest som ein relativt normal samtale, men med eit føremål. Den semistrukturerte intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 2.

3.3.3 Utval

I denne studien har utvalet føregått strategisk, det vil seie at ein rekrutterer personar som har innsikt i temaet for studien (Smith et al., 2009, s. 48). Munnleg aktivitet er eit krav elevane vil møte gjennom heile skulegangen. Mot slutten av barneskulen i overgangen til ungdomsskulen og på ungdomsskulen, vil dei også oppdaga at dei blir vurdert og etterkvart får karakterar i det (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit utval lærarar frå den siste tida på barneskulen og lærarar i ungdomsskulen kan difor tenkjast å kunne bidra med gode kunnskapar om munnleg prestasjon gjennom desse åra. Eg bestemte meg dermed for å intervju to informantar som jobbar på mellomtrinnet, og to som jobbar på ungdomsskulen. Premissa i strategiske utval er at informantane er villige til å delta i tillegg til å ha kjennskap til og erfaring med forskningstemaet (Alkassim & Tran, 2015). Sidan mange lærarar er travle og har få fritimar til rådvelde, i tillegg til at koronapandemien gjorde at mange var underbemanna på tida eg skulle intervju, hadde eg lite tru på at tilfeldige skular kom til å setje av tid til intervju med meg. Difor kontakta eg praksislæraren min frå førre praksisperiode i tillegg til ein lærar frå ein anna skule som eg kjenner litt frå ein felles fritidsaktivitet. Begge svarte, og dei tok ansvar for å rekruttere informantar frå sin skule. Eg sendte dei også informasjonsskriv og intervjuguide, som dei vidare sendte til aktuelle deltakarar, slik at dei fekk sett kva dette innebar før dei godkjente. I informasjonsskrivet om forskingsprosjektet formidla eg at det var ønskeleg med lærarar som har god erfaring med å jobba på ungdoms- og/eller mellomtrinna, og at erfaringar med stress rundt munnleg deltaking ville vere gode bidrag til forskinga. Praksislærar fekk rekruttert to lærarar, og den andre læraren som eg har litt kjennskap til frå før rekrutterte ein, i tillegg til å delta sjølv. Eg kjenner difor til ein av informantane frå før, noko eg vil kome tilbake til i validitetsvurderinga knytt til studien. Av dei fire informantane var det ein som hovudsakleg jobbar på 10. trinn, ein på 8., og to på 7. trinn, og det skal seiast at alle har erfaring med fleire trinn, både frå barne- og ungdomsskule. To av informantane var menn og to av dei var kvinner, der mennene jobbar på mellomtrinnet og kvinnene på ungdomsskulen.

Talet intervjupersonar avhenger av problemstilling, tid og ressursar for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Studier med fortolkande fenomenologisk analyse er basert på små informantgrupper, då ein i hovudsak er interessert i å sjå på individuelle opplevingar (Smith et al., 2009, s. 51). I fenomenologiske studiar kan ein finne felles essens eller opplevingar som er fellesnemnar for forskingsdeltakarane sine opplevingar til tross for få intervjupersonar (Postholm, 2010, s. 43). Smith og kollegaane verdset også enkelttilfelle i seg sjølv, og anbefaler mellom tre og seks informantar til ein studentskriven IPA-studie. Fordelane med eit utval av den storleiken er at ein har nok tilfelle til å samla meningsfulle poeng, samstundes som ein kan sjå på forskjellane blant informantane, men ikkje få inn så mange ulike meiningar og analyseinnhald at ein vert overvelda (Smith et al., 2009, s. 51). Fire informantar ga meg moglegheita til å vere grundig, fordi mengda resultat er mindre enn med eit større utval og eg fekk dermed betre tid til å gå inn i resultatata. Det intervjudeltakarane fortel, kan seie mykje om samfunnet og kulturen rundt dei, sjølv om eg har eit fåtal døme å visa til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

3.3.4 Gjennomføring av intervju

I eit godt forskingsintervju har intervjuaren og informanten god kontakt ansikt-til-ansikt. Intervjuaren får samla inn ein mengde opplysningar om valt tema, som speiler livsverda til informanten. Det vert gjennomført oppfølgingsspørsmål, slik at ein får presise og klare svarresultat (Kruuse, 2005, s. 134). Intervjua i denne studien vart gjennomført på lærarane sine arbeidsplassar, for å gjere det lettvent for dei å delta og komfortabelt i og med at eg møtte dei i deira vande miljø. Framfor både meg og deltakaren la eg eit ark med intervjuguiden på, slik at dei kunne ha oversikt over spørsmåla. Intervjuguiden hadde dei fått tilsendt minimum ei veke på førehand, men eg tenkte likevel det kunne vere greitt å ha den framføre seg under intervjuet. Eg forsikra dei om at det ikkje gjorde noko dersom me ikkje følgde intervjuguiden som planlagt, og at dei ikkje trengte å tenkje på det. Ved å lytte merksamt og vise interesse og forståing heilt frå starten av intervjua, forsøkte eg å bidra til god kontakt og tryggleik i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Intervjua gjekk føre seg omtrent som intervjuguiden, men i fleire tilfelle ikkje med same rekkjefølga i tema. Det kan ha vore fordi samtalen i nokre tilfelle, spesielt hjå informantar som fatta seg i mange ord og utgreiingar, førte inn på eit nytt tema som eigentleg kom lenger nede på intervjuguiden. Dette var noko eg bevisst godkjente for å behalda ein god flyt i samtalen. Samtaleflyten kan også ha vore påverka av min framtoning i dei forskjellige intervjua, som eg kjem tilbake til i validitetsvurderinga. I slutten av intervjua sjekka eg gjennom intervjuguiden for å sjå om det var noko eg hadde gløymd å spørja om. Etter at eg avslutta lydopptaket, hadde eg ei kort

oppsummering med kvar deltakar om det som hadde kome fram i intervjuet, og snakka litt vidare om masterprosjektet med dei som ville det. Mitt inntrykk var at alle hadde hatt ei god intervjuoppleving, der dei hadde snakka om noko dei kan mykje om og er engasjert i.

3.3.5 Transkribering

I ein transkripsjon vert samtalen mellom intervjuar og informant overført til skriftleg form. Det er ein fortolkingsprosess som kan vere vanskeleg fordi talespråk og skriftspråk er vidt forskjellige uttrykksformer. Stemmeleie, ironi og intonasjon er nokre av faktorane som går tapt i ein transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Rett etter kvart gjennomførte intervju, sytte eg difor for å få omkring 10 minutt til å ta eigne notat slik at eg skulle hugse ting som kan vere vanskeleg å høyre på lydopptakaren. Det er essensielt at ein får tatt eit tydeleg lydopptak av intervjuet, der det er minst mogleg bakgrunnstøy (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Difor sørga eg for å ha intervjuar inne på lukka grupperom på skulane, og hadde på to forskjellige lydopptakarar, i tilfelle den eine skulle svikta. Eg brukte ein diktafon og ein telefon med lydopptak gjennom appen til Universitetet i Oslo, som umiddelbart krypterer opptaket og krev innlogging i Nettskjema for å kunna lytte til. Ei tid etter at intervjuar var gjennomførte, starta eg med transkriberinga. Eg fann fort ut at eg måtte ha ein plan for korleis eg skulle overføra talemål til skriftmål. Ved å bruka Word sitt transkripsjonsverktøy vart lydopptaka oversett til bokmål slik som programmet har tolka det. Deretter måtte eg høyre gjennom alt og rette der programmet tek feil. Sidan både eg og intervjudeltakarane har dialektar som er ganske ulike frå bokmål skriftspråk, valde eg å skrive nynorskord og nokre dialektord der eg meinte det var for stort gap mellom nynorsk og dialekt. På den måten forsøkte eg å transkribera mest mogleg autentisk.

3.3.6 Analyse

Analyseprosessen i denne studien er basert på fortolkande fenomenologisk analyse, med dataprogrammet Nvivo som analyseverktøy. Hovudfokuset i ein IPA-studie er på deltakarane og deira forsøk på skape meining ut i frå sine erfaringar (Smith et al., 2009, s. 79). Smith og kollegaane understrekar at det finst mange metodar for å komma fram til resultata, og forskaren må sjølv velja og forsvare sine slutningar. IPA kan ikkje åleine gje eit meningsfullt resultat, men forskaren må sikra god kvalitet og organisering, og ein analysemetode som passar studien (Smith et al., 2009, s. 40). Ved å følgja seks retningslinjer i analyseprosessen, fekk eg rettleiing gjennom min første fortolkande fenomenologisk analyse, som Smith et. al. anbefaler nybegynnarar. I tilfelle som mitt, der ein har fleire intervju å analysere, anbefaler dei at ein startar med eit intervju og gjennomfører dei første 4 stega med det intervjuet, før ein

går vidare og gjer det same med resten av intervjua. Det er for å ta inn informasjonen frå kvart intervju før ein begynnar å sjå etter mønser mellom dei (Smith et al., 2009, s. 81).

Første steg handla om å lese transkripsjonane gjentatte gongar for å retta fokus mot informantane og deira livsverd (Smith et al., 2009, s. 82). Det gjorde eg ved å lytte til lydopptaka samtidig som eg las transkriberinga, medan eg noterte det eg oppfatta som deira tydelegaste erfaringar. Dette tok meg vidare til neste steg, som var å notera alt av interesse frå transkripsjonen, med fokus på innhald og ordlegging (s. 83). Ved å notera vidare i tillegg til å markera utsegn eg fann interessante med gul tusj, begynte eg å setta meg inn i deltakaren si livsverd, med dei observasjonane og erfaringane dei har kring stress og munnleg aktivitet. I tredje steg brukte eg desse notatane til utvikling av tema, eller koder i Nvivo. Då gjekk eg gjennom kvar transkripsjon og prøvde å plassere alt i grupper. Kodane kom av forskjellige tema eg spurte om i intervjuguiden, i tillegg til at eg forsøkte å definere andre opplysningar informantane hadde kome med i passande kodar. Eg hadde til dømes ein kode som eg kalla trinn, der lærarane snakka om kva trinn dei jobbar på, og har tidlegare erfaringar med, sjølv om ikkje det var ein del av intervjuguiden. Etter å ha koda innhaldet i kvart intervju for seg sjølv, gjekk eg over til trinn 4, som handlar om å søka etter koplingar mellom tema. Då skal ein redusera detaljar og sjå om det er noko som kan bindast saman. Det er viktig å vere observant på eigen rolle som analytiker, då det er forskaren som trekkjer fram kva for nokre tema hen synast er viktige, kva som er mindre interessant og kva som høyrer saman (Smith et al., 2009, s. 92). Eg gjorde dette med bruk av problemstillinga og forskingsspørsmåla som retningsvisarar. Her vart nokre kodar slått saman, som til dømes omgrepsforklaring av munnleg deltaking og fenomenet munnleg deltaking. Eg fann ut at innhaldet i desse kategoriane kunne samankoplast fordi personlege definisjonar heng tett saman med kva ein tenker om munnleg deltaking som «fenomen». Det femte steget handlar om å repetere dei første 4 stega med dei andre intervjua, og behandla dei på same måte som det første, på sine egne premiss. Ved å vera bevisst på at ein automatisk vil leita etter utsegn som passar saman med det ein allereie har funne i dei andre intervjua, må ein hugsa å ta omsyn til nye vinklingar, og ikkje sjå vekk i frå dei berre fordi dei ikkje har blitt nemnd av fleire (Smith et al., 2009, s. 100). Det sjette og siste steget omfattar å sjå etter mønster på tvers av case (s. 101). Då la eg alle intervjua i same fil i Nvivo og sjekka om kodane eg hadde brukt på dei forskjellige kunne koplast saman. Ved å gjere det, fekk eg også ein oversikt over kva mesteparten av materialet omhandla, til dømes at det vart snakka om 28 tiltak på klassenivå, og 12 for enkeltelevar som slit ekstra med krav om munnleg deltaking. Å følgje desse stega

gjorde at eg fekk god kjennskap til intervjuar då at eg har satt meg inn i kvar og ein sine opplevingar og skildringar, utan for mykje påverknad frå andre kantar. Dermed kjente eg meg betre førebudd til å skildra funna i resultatdelen.

3.4 Ethiske betraktningar

Etikk i samanheng med kvalitativ forskning er eit breitt omgrep som kan omhandla både formelle etiske retningslinjer og moralsk oppførsel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Forsking som dette krev refleksjon og omtanke til etiske retningslinjer og normer som informert samtykke, tilstrekkeleg med informasjon og retten til å trekkja seg (Smith et al., 2009, s. 53). I dette kapittelet vil eg leggje ut om etiske betraktningar eg hadde i samband med studien.

3.4.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Det er viktig at deltakarane veit kva dei er med på, og at dei når som helst kan trekkja seg. Informert samtykke handlar i korte trekk om nettopp det. Ved å gi informantane informasjon om prosjektet, kva som er målet og hovudtrekka med det, sikrar ein seg at deltakarane er frivillig med på noko dei veit kva inneberer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Eit viktig aspekt i arbeidet med IPA er at deltakarane er godt førebudde til intervjuet. Dette samsvarar med etiske retningslinjer (NESH, 2021), og informasjonsskriv vart utarbeida etter skissene til NSD. Det ferdige informasjonsskrivet inneheld blant anna føremål med studien, kva det innebar å delta, korleis me tek omsyn til deira personvern, og informasjon om at ein når som helst kan trekkje seg, utan at det skal ha nokon konsekvensar for informantane (Vedlegg 3). I tillegg fekk deltakarane tilsendt intervjuguiden minst ei veke før gjennomføring av intervjuar, slik at dei kunne sjå kva for konkrete spørsmål eg hadde tenkt å stilla dei, og ha moglegheita til å trekkja seg basert på det. Ingen trekte seg, verken før eller undervegs i intervjuar, og deltakarane gav meg dermed eit fritt og informert samtykke i det dei signerte for å vere med. Dei fekk også informasjon om kva som er deira rettar knytt til prosjektet. Det inneberer blant anna at dei har rett på innsyn i kva slags opplysningar vi behandlar om dei, og å få retta opplysningar som er feil eller misvisande. Det får dei gjennom respondentvalideringa som vert skildra i validitetsdelen. Dei vil også få sletta opplysningane om seg, og kan vere sikre på at dei vil bli anonymiserte. For å vere ekstra varsam, anonymiserte eg deltakarane allereie i transkriberinga, slik at dei berre er kalla deltakar 1-4 i lagringar på datamaskina mi (Krumsvik, 2019, s. 173).

For å sikra konfidensialitet knytt til forskinga, inneberer det at deltakarane veit kva som skal skje med data som blir eit resultat av deira deltaking (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I mitt prosjekt fekk dei vite at dette er ei masteroppgåve, og at andre ikkje vil kunne kjenne dei igjen i den. Dersom dei hadde kome med opplysningar som namn og stad, ville det blitt anonymisert av meg, og deira opplysningar i form av opptak, transkribering og signaturar vil bli sletta av meg når prosjektet er ferdig. Ved å forsikra meg om at deltakarane er informert om samtykke, personopplysningar og konfisensialitet, i tillegg til å sjølv vera oppdatert og varsam, har eg følgd dei forskningsetiske retningslinjene som vert kravd i ein fortolkande fenomenologisk analyse-studie (Smith et al., 2009, s. 54).

3.4.2 Forskarens rolle

Mi rolle som forskar er essensiell for kvaliteten på innhaldet og dei etiske avgjerder som vart tatt i løpet av prosjektet. Resultata eg legg fram bør ha strenge krav om å vere så nøyaktige og representative som mogleg, og eg må vere nøye med å kvalitetssjekka kunnskapen. Min kunnskap, erfaring, sannferd og rettferd vil vere avgjerande for forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Sidan dette prosjektet har som mål å finne ut kva som kan hjelpe elevar som slit med stress knytt til munnleg deltaking, har eg hatt fokus på desse opplysningane. Det er rettferdig for deltakarane at forskingsresultata gjenspeiler informasjonen dei fekk om prosjektet då dei meldte seg frivillig. I tillegg har eg vore transparent angående analyseprosessen for å opent visa korleis eg kom fram til resultata.

Eit anna aspekt er mi forforståing av temaet stress og munnleg deltaking og prestasjon. Objektivitet kan definerast på fleire måtar, men i denne samanhengen kan ein tenkje på det som fridom frå einsidigheit eller det å vere fordomsfri. Som forskar bør eg prøve å få innsikt i eigne uunngåelege fordommar, og vere opne om dei då dei kan påverka forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Mine erfaringar tilseier at det er mange elevar som opplever stress knytt til å skulle prestere munnleg, spesielt i situasjonar der dei skal snakka høgt framfor heile klassen. For å unngå å la dei tidlegare erfaringane mine påverka resultata, har eg forsøkt å redusere desse forventingane ved å vere meir objektivt innstilt.

Eit tiltak for å kvalitetssjekka innhaldet var at eg hadde oppsummerande samtale med intervjudeltakarane etter opptaket vart avslutta. Dei fekk dermed moglegheita til å korrigere eventuelle skeivheiter eller liknande. Det verka som at alle informantane var tilfreds med det dei hadde sagt, og eg opplevde dei som engasjerte og interesserte i forskingsprosjektet i desse samtalanane.

3.5 Vurdering av validitet

Validitet kan definerast slik: «An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise» (Hammersley, 1987, s. 69). I kvalitative forskingsprosjekt kan validitetsvurderinga vera ekstra utfordrande, då forskaren er så mykje involvert og har høve til å påverka resultata på så mange nivå. At det er eg sjølv som har gjennomført intervjua, utforma intervjuguiden, transkribert og analysert intervjua gjer at eg har måtta vere ekstra merksam på eigen praksis og korleis eg påverka studien (Krumsvik, 2019, s. 192). Det finst mange sjekklister med retningslinjer for korleis ein skal vurdera validitet og kvalitet i eigen studie. Smith og kollegaane som har utvikla fortolkande fenomenologisk analyse stiller seg kritisk til nokre av desse prosedyrane, då dei kan vere forenkla og gjere at me går glipp av dei meir subtile sidene ved den kvalitative forskinga. Dei anbefaler difor retningslinjene presentert av Yardley, då dei passar breitt varierte forskingsmetodar, og opnar for fleire måtar å etablere kvalitet på (Smith et al., 2009, s. 180). På grunnlag av dette, vil eg med utgangspunkt i Yardley sine fire breie prinsipp vurdera validiteten i denne studien. Dei er *sensitivitet til konteksten, forplikning og stringens, koherens og transparens og innverknad og betydning*.

3.5.1 Sensitivitet til konteksten

Det første prinsippet er sensitivitet til konteksten, som blant anna handlar om å vera open for at oppdagingar undervegs kan vende studien i uventa retningar, som opnar for nye forståingar. Ein studie kan vise sensitivitet til konteksten på fleire måtar, i følgje Yarley. Det kan til dømes vere gjennom tidlegare relevant forskning, til deltakarane og deira perspektiv eller til datamaterialet i analyse-stadiet (Yardley, 2008, s. 247). I teorikapitlet har eg jobba med å finna fundamental teori om stress og meistring, og søka informasjon i originaltekstane for å forsøke å forstå stoffet på den måten som først vart definert, i tillegg til å lesa andre sine perspektiv på det i nyare bøker. Dette har krevd tid og innsats frå meg, men kan ha utgjort ein positiv skilnad for mi framstilling av grunnomgrepa stress og meistring. I intervjuprosessen forsøkte eg å visa høflegheit og sensitivitet ovanfor intervjudeltakarane, og setja meg inn i deira perspektiv på ting. På grunn av det valde eg intervjumetoden semistrukturert intervju. Med den metoden kunne eg stilla oppfølgingsspørsmål tilpassa kvar deltakar, slik at eg fekk moglegheita til å gå i dybden på det dei fortalte. Som tidlegare nemnd var intervjua forskjellige, då nokre av dei gjekk omtrent etter rekkefølgja på intervjuguiden og med oppfølgingsspørsmål der det passa, medan andre var ein meir flytande samtale, der me hoppa fram og tilbake i intervjuguiden. Sjølv om eg ikkje ser nokon skilnad i kvaliteten av sluttresultatet på desse ulike intervjua, tenkjer eg at det kan ha hatt innverknad på deltakarane

dersom eg til dømes framsto meir usikker eller nervøs på enkelte av intervju samanlikna med dei andre. Dette tek eg med i vurderinga, i tilfelle det var min framtoning som påverka samtaleflyten i intervju. I tillegg er det viktig å påpeika at ein av intervjudeltakarane var ein kjenning av meg frå før, som kan ha hatt innverknad på korleis me snakka saman og kva for informasjon personen valde å dele med meg. Desse punkta kan eg trekkje fram som moglege svakheiter ved studien. Vidare tek eg opp analyseprosessen til vurdering. Eg valde å følgja dei anbefalte stega for nybegynnarar beskriven i samband med fortolkande fenomenologisk analyse (Smith et al., 2009, s. 81). Gjennomføring av ein god fenomenologisk analyse krevjar erfaring og konsentrasjon, og sidan eg ikkje hadde erfaring frå før, følgde eg dei anbefalte retningslinjene (Smith et al., 2009, s. 180). Ved bruk av dei forsøkte eg å skape meining ut i frå meiningane til deltakarane på ein sensitivt og måte, blant anna ved å ikkje utarbeida kodar i Nvivo på førehand, men utvikla dei på bakgrunn av det eg las i kvar transkripsjon, eitt intervju om gongen.

3.5.2 Forpliktning og stringens

Det andre prinsippet, forpliktning og stingrens, handlar om å gje lesarane tydeleg innsikt i korleis eg har jobba for nå målet med studien, og visa at eg har tatt arbeidet på alvor og utført dei ulike stega med grundigheit (Yardley, 2008, s. 248). Her er det mange ting ein kan trekkja fram, og problemstillinga er ein passende start. I kvalitativ forskning er det viktig å stilla seg spørsmål om ein har undersøkt det ein hadde til hensikt å undersøkje (Krumsvik, 2019, s. 191). Sidan problemstillinga mi er retta mot lærarar og deira praksis, er det ein fordel at eg har intervju lærarar om nettopp det, deira eigen praksis. Som tidlegare nemnd vart spørsmåla mine endra mange gonger då eg piloterte, heilt til eg satt igjen med tydelege, opne spørsmål i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmåla er vanskelegare å kontrollera, men eg forsøkte å opptre objektivt og stille nøytrale og relevante oppfølgingsspørsmål på alle intervju. Dei gjorde at informantane utdjupa opplevingane sine, og tilførde grundigare informasjon til forskingsresultata enn det hadde kome fram dersom eg ikkje hadde brukt oppfølgingsspørsmål. Informantane hadde også moglegheita til å respondera dersom eg kom med påstandar som ikkje stemde, og retta opp i dei. I tillegg gjennomførte eg ein respondentvalidering for å sikra at eg hadde forstått lærarane riktig. Det gjennomførast ved å gi informantane innsikt i analysen, og gje dei mogleik til å kommentera den (Yardley, 2008, s. 242). Respondentvalideringa inneheld mine foreløpige fortolkingar av intervjumateriala, slik at deltakarane kunne sjå om dei var gyldige, og eventuelt gi beskjed om dei kjende seg misforstått eller ikkje ville vere med lenger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). I praksis betydde det at eg skreiv eitt dokument til kvar deltakar med oppsummering av deira

meningar og opplevingar, slik eg hadde oppfatta det. Eg sendte det til dei på mail og ba om kommentarar dersom dei meinte eg hadde forstått noko feil, og presiserte at dersom eg ikkje fekk svar, ville det bli tolka som at alt var greitt. To av dei svarte ikkje, og to svarte med stadfesting på at det såg bra ut. Dermed kunne eg kjenna meg tryggare på at eg hadde forstått informantane riktig, og fortsetta analysearbeidet. I resultatdelen forsøkte eg å framstilla deltakarane så likt røynda som mogleg, og viste til mange direkte sitat for at deira eigne ord skulle kome fram.

3.5.3 Koherens og transparens

Det tredje prinsippet til Yardley omhandlar koherens og transparens, som kort fortalt tek føre seg om studiens heilskap gjev mening. Dette inneberer ei vurdering om studien er tydleg nok forklart, og om argumenta er gode nok (Yardley, 2008, s. 249). Eg har forsøkt å vise transparens ved å formulere meg tydleg og tilstrekkeleg i alle delar av oppgåva, og forklara bakgrunnen for vala mine i tillegg til vala i seg sjølv. Det er til dømes forklart kvifor eg valde å ha semistrukturerte intervju og fire informantar. Valet av fortolkande fenomenologisk analyse kom først og fremst av at ei slik analyse ettertrakter å forstå livserfaringar knytt til eit spesifikt emne, med folk som er involvert i det emnet (Smith et al., 2009, s. 40). Lærarar er involvert ettersom dei legg opp undervisninga og har dagleg kontakt med elevane som skal prestere munnleg, og lærarane i denne studien er truleg også spesielt engasjert i det, sidan dei valde å takka ja til å bli intervjuet om emnet. Difor kan det førekomme ei skeivfordeling i resultatane. Det vil seie at lærarar som i utgangspunktet er opptatt og bevisst sitt arbeid med munnleg deltaking og stress, er dei som har deltatt. Dette må takast med i vurderinga, og er kanskje ein av svakheitene med strategisk rekruttering. På den andre sida vil informasjonen kunne vere viktig for alle lærarar, og slik vere av informativ betydning.

IPA legg også opp til eit grundig og godt forklart analysearbeid som eg som nybegynnar innan forskning fann god nytte i å bli guida gjennom. Eit anna grep for å visa transparens, er at eg har lagt ved informasjonsskriv, intervjuguide og godkjenning frå NSD for å gi lesaren best mogleg innsikt i prosessen. Koherens handlar om å vurdere om studien heng saman på ein logisk måte, og stilla seg spørsmål som «Gir dette argumentet mening?» eller «Er temaa sette opp på ein naturleg måte?» (Yardley, 2008, s. 249). Ved å forsøka å lesa oppgåva med eit utanfrå-perspektiv, i tillegg til å ha rettleiar og familie som las gjennom den, kom det fram nye perspektiv som gjorde at eg stadig omformulerte, flytta og utdjupa tekst undervegs i prosessen.

3.5.4 Innverknad og betyding

Yardley understrekar at det er ingen poeng i å forska på noko som ikkje kan utgjera ein skilnad. Det kan til dømes vera ein direkte kopling til praksis, der forskingsresultata påverkar til endring, eller ein meir teoretisk skilnad, ved at det hjelper folk til å forstå noko betre. Det kan uansett føre til at menneske gjer små eller store endringar i praksis, bevisst eller ubevisst (Yardley, 2008, s. 250). Å vurdere kva innverknad denne studien kjem til å ha på andre, er vanskeleg. Eg veit med meg sjølv at den vil gjera endring i mi rolle som lærar. Spørsmåla eg stilte informantane kan også ha ført til refleksjon og forandringar hjå dei. Kanskje nokre til dømes vart meir medvitne og set i gang fleire tiltak for elevar som opplever stress i klassen deira. Motivasjonen for oppgåva er kunnskapsdeling som kan føra til endring, då den søker etter svar på korleis ein kan hjelpe elevar som slit med stress knytt til munnleg prestasjon. Ein slik dialog og refleksjonen rundt den kan resultere i rike forklaringar som gir denne studien betre innsikt i fenomenet. Slik kan oppgåva vere av informativ betyding for lærarar som arbeidar i skulen.

4 Resultat

I denne delen vert resultata frå intervju og analyse-prosessen beskrive. Eg intervjuar to lærarar av kvart kjønn og har gitt dei pseudonyma «Tone», «Maria», «Helge» og «Stian».

Forskingsspørsmåla i studien er hovudkategoriar i framlegginga av resultata. Kodane som vart utvikla ved å følgje dei seks stega i ein fortolkande fenomenologisk analyse, er følgjande:

- Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?
 - Stress
 - Stress knytt til munnleg deltaking
 - Kor mange
 - Kven
 - Læringspotensiale
- Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?
 - Trygging og relasjonsbygging
 - Førebuing til munnleg aktivitet
 - Presentasjonar
 - Dialog og dramaøvingar
- Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?
 - Typar munnlege prestasjonar
 - Stressrelatert åtferd

I framstillinga av resultata vel eg nokre gonger å samla sitat i tabellar og andre gonger å ha dei i ordinær tekstform. Tabellanes hensikt er å vise samsvar eller motsetnader i deltakaranes utsegn. Elles viser resultata i tekstform noko som ikkje alle har prata om, eller deltakarane har brukt fleire ord på å formulera seg. I slike tilfelle står det i ordinær tekst med mine kommentarar før eller etter sitata.

4.1 Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?

Det første eg ville finne ut var korleis lærarane eg intervjuar oppfatta omgrepa *stress* og *munleg prestasjon*, og korleis dei binder saman dei to omgrepa. Det vart gjennom heile intervjuet lagt vekt på kva dei sjølv opplever og erfarer framfor kva dei kan eller veit om temaet, i tråd med fenomenologien.

På spørsmål om kva informantane la i omgrepet stress, var tanken at eg skulle sjå om dei hadde ein nokolunde felles forståing av omgrepet, då stress kan vere mykje forskjellig. Nokre av informantane kom allereie her inn på stress knytt til munnleg prestasjon, truleg fordi dei visste at det var temaet for intervjuet.

Tabell 1, lærarars forståing av stress

Tone	<i>Stress tenker eg sånn når du ikkje klarer å tenke rasjonelt i situasjoner. Det er i forhold til frykt (...) I forhold til det at du ikkje klarer å komme i mål med ting (...) Høye skuldre og tanke om at du ikkje ser overflaten sant, at du ikkje ser eit mål i framtida.</i>
Maria	<i>Stress et stort begrep men for meg så er det jo knytta opp til det å kjenne på at du ikkje klarer å tilfredsstille dei krava som blir satt til deg og at du da kjenner på en følelse av at du er dårligere enn kva som blir forventa (...) Eg tror elevane går med tanker og krav langt opp til øyrene i dag, både knytt til fagleg stress og sosialt stress.</i>
Helge	<i>Eg trur egentlig heile den greia med å gå og grua seg, med å gå og tenka på og bekymra seg for ting, at det fører til stress.</i>
Stian	<i>Stress i forhold til dette er at de har mangel på kontroll, tenker eg ofte. At de ikkje har kontroll over sin egen situasjon.</i>

To av deltakarane snakka også om at stress kan kome i fleire former, og ikkje nødvendigvis i negativ forstand. Maria sa at det er forskjell på det å oppleve stress og å vere stressa. I det å vere stressa legg ho kvardagslege situasjonar som at ein skal rekka bussen eller henta ungar i barnehagen, medan oppleving av stress forbinder ho med å skulle levere frå seg noko til ein annan person, eller prestere i ein eller annan form. Helge beskreib stress som bra, for viss ikkje hadde alt vore kjedeleg. Han brukte eit døme om at viss ikkje elevane hans kjente på stress i forkant av ein matteprøve, ville øvinga til den berre vore kjedeleg, og dei ville gjort det dårlegare enn dei har potensiale til. Han understreka at ein må ha stress på rett måte, med trygge vaksenpersonar som gir elevane passeleg mengd med stress for at det skal vere ein positiv ting.

Vidare kom me meir inn på stress knytt til munnleg deltaking, anten naturleg i samtalen eller ved at eg spurte deltakarane kva dei set i samanheng med det. Stian omtala munnleg deltaking som noko veldig synleg, då elevane ikkje kan gøyme arbeidet sitt i ei skrivebok eller på

datamaskina. Det blir for alle å sjå, og dermed føler elevane at dei mistar kontroll. Tone forbind stress til munnleg deltaking med frykt for å mislukkast, og at det er denne frykta som byggjer opp stress i forkant av at ein skal prestere noko.

Helge hadde nyleg hatt ein situasjon i klassen der ein elev som hadde framføring begynte å grine. I samband med det sa han:

Det var en god påminnelse for min del fordi at det er jo sånn man helst skal sei høgt, at viss det er noen som synst det er veldig stress dette her og at dei går og gruer seg veldig mye.. Det er jo ikkje det som er viktig for meg som lærar at ho står og seier det for alle. Det er jo at ho har forberedt det, det er viktig fordi ho har tenkt gjennom... det kan være nyttig som ein læringsssituasjon, men det med at ho skal sei det for heile klassen er jo ikkje viktig.

Alle informantane svarta ja på om dei har opplevd eller opplever elevar som slit med stress knytt til å prestere munnleg. I analyseresultata gav koden *kor mange* svaret på omfanget av dette.

Tabell 2, omfang av elevar som slit med stress knytt til å prestere munnleg

Tone	<i>Heile veien. Kvar gang eg har nytt kull, så er det minst 2 elever.</i>
Maria	<i>Nå har eg 3 i klassen kor tårene kommer omtrent viss eg spør de om noe så enkelt som "Kva gjorde du i helga?" Mens andre da vil jo fortelle i det vie og det breie.</i>
Stian	<i>Eg sier i en sånn vanlig klasse som er sånn alt frå 21 til 28 stk, så vil det være ein håndfull som ein gjenganger då, på at viss dei aner at det legges opp til at noe skal presenteres muntlig da, så vil alltid det første spørsmålet vær "skal me presentera muntlig?" det vil være liksom fokuset deiras med ein gong, sjølv om dei ikkje veit kva oppgåven er, kor lang tid dei skal jobba med den eller kva de skal jobba med.</i>

Informantane hadde noko ulike oppfatningar kring kven desse elevane var. Tone snakka blant anna om skilnader mellom kjønn:

Veldig ofte jenter og veldig ofte dei jentene som i utgangspunktet kunne ha jobba og kunne fått veldig gode vurderingar. Men dei er så usikre på seg sjølv og utrygge og blir veldig dominert.

Ho kunne godt forstå korleis dei som er usikre på seg sjølv kan bli endå meir usikker då ho seinare snakka om harde kår på ungdomsskulen:

Dei er jo så sånn språkmessig så stygg med kvarandre at er du usikker som er elev, så blir du jo enda mer usikker.

Helge drog fram fleire konkrete døme på kven som kan, meir eller mindre overraskande vere veldig stressa knytt til munnlege prestasjonar. Blant dei nemnde han «klovnane» i klassen, dei som har det vanskeleg heime eller dei som ikkje har norsk som morsmål.

Eg har så lett for å forbinde liksom at dei som stresser er liksom jenter som har lav sjølvtilitt som snakker lavt altså sånn... Nei, det trenger ikkje være det, det kan være kven som helst, liksom.

Maria:

Det er ofte elever som kan bli kategorisert som introverte. Og det er jo gjerne stygt å plassere dei i ein sånn bås men dei er introverte både gjerne i klasseromssituasjonen og ut forbi i friminutt og i fritid.

Stian:

Det er som regel elever som strever faglig fra før av, så det er litt tilbake til det som eg sa tidligare med at dei er nok redde for å vise kva dei kan og ikkje kan, redde for å bli avslørt.

Fleire av informantane som hadde refleksjonar kring temaet aldersskilnadar. Nina fortalte korleis elevane utviklar seg frå første klasse til ungdomstida:

Det er ikkje det at det er noko som dei har med seg helt fra første klasse (...) det er noko som skjer på mellomtrinnet og når du kommer på ungdomstrinnet, så kjenner dei på presset på at «nå skal eg prestere med karakterar». Og så begynner ungdomstiden og usikkerheten rundt kven som er støttespillere i klassen og miljø i klassen spiller jo inn, så det er alltid et par.

Stian har lang erfaring frå ungdomsskulen, og merkar skilnad no når han jobbar på barneskulen.

I ungdomsskolen så ser vi jo mer på det som en trening til muntlig eksamen og sånt, at de må øve seg opp til å presentere til en ting, så der har du det.. men på barneskolen snakker me jo ikkje så mye om det. Dei vet jo at dei må presentere ting og snakke muntlig på ungdomsskolen, men dei forbinder det nok ikkje med noe eksamen og sånt. Dei har ikkje tenkt på det.

Vidare snakka han om ungdomsskulen, og korleis ein får elevane der til å øva til munnlege presentasjonar:

Du har jo karakteren og vurderinga da som et slags pressmiddel da ikkje sant, men det kan være like vanskelig der som her. Ja ja, det kan det absolutt.

Sjølv om alle lærarane opplever at nokre elevar slit med stress knytt til munnleg prestering, var dei også opptatt av å understreke læringspotensialet munnleg deltaking kan ha. Det vart nemnd fleire forskjellige fordelar med det.

Tabell 3, munnleg deltaking som betyding for læring

Tone	<i>Enormt mye. Fordi at du klarer å reflektere på en helt annen måte, muntlig enn skriftlig. Skriftlig: Du låser deg med en gang, for det er masse ord og det blir for mye ord for mange sånn at da er den muntligheten mye bedre og det er lettere å kommunisere.</i>
Maria	<i>Eg synes jo at alle elever har, eller alle mennesker egentlig, har godt av å bevege seg ut forbi den sirkelen som du finner trygghet i... eg mener du kan finne læring innad i sirkelen din, men at du også kan finne læring og vokse veldig viss du tar et lite skritt ut forbi. Og det tenker eg jo at for mange så er jo det muntlig aktivitet.</i>
Helge	<i>Eg ser jo på muntlig aktivitet gjort rett som en helt super ting. Og ikkje minst til å bygge dei opp til å stå for seg sjølv og si nei til en voldelig kjæreste eller nei til ei slem mor, eller kva det måtte være, altså det å bygge litt guts i dei og sånt, det er jo nyttig, selvfølgelig.</i>
Stian	<i>Det er lurt å la dei få erfare å prate foran andre og sånt, at det er en god læring i det å bli trygge på det... Det kan jo være at dei må gjøre det når dei kommer ut i yrkesliv og sånt seinare. Dei må få snakke med folk og sånt. Legge fram ting og sin egen mening om ting og sånt.</i>

Helge trekte også fram viktigheita med munnleg deltaking for dei som ikkje er så god skriftleg. Han jobbar på barneskulen, og har elevar som allereie gler seg til munnleg karakter som dei veit dei skal få på ungdomsskulen. Då kan elevar med eksempelvis dysleksi stille heilt likt som dei andre i klassen, opplever han.

4.2 Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?

Eit av tiltaka som alle lærarane snakka om under intervjuet var å etablere gode relasjonar til elevane og tryggja dei i samband med munnleg deltaking.

Maria:

Det må jo være å bruke tid på elevane, ved å bygge relasjonar, ved å vise at du liker dei, ved å være til stede, ved å lytte. Gi råd men og krav. Det funker veldig fint (...) viss du klarer å skaffe en god relasjon så får du dei til å gjere veldig mye fordi at då gjer dei det på bakgrunn av at dei liker deg istedenfor at dei må.

Helge:

Det å ta tak i den der trygghetsfølelsen sånn at ikkje vi skal altså stressa sånn at... det er jo liksom, det er det eg bruker mest tid på egentlig ja. På å tryggja dei. Få relasjonar og sånt.

Tone:

Eg prøver å trygge dei med å ha samtaler i forkant, bygge dei opp på en måte fram mot ein framføring. Presse dei litt, må det, men ikkje mer enn det at eg føler at er innenfor på ein måte

Helge hadde også eit prinsipp som alle i klassen hans er klar over:

Det er en gang eg kan bli skikkelig sint, og det er visst det står noen framme og skal si noe og noen tulle eller bråke. Det er liksom: Da ringer eg heim med en gang. Det er liksom, det tolererer eg absolutt ikkje.

På spørsmål om korleis dette verkar i praksis, og om det gjer at elevane alltid oppfører seg fint når nokon står framme, svarte han:

Dei kommer til å le, men det kommer til å være en reaksjon når noen ler (...) Noen kommer til å huske det, andre kommer ikkje til å huske det, men da er det bare å si ifra sånn at det skal bli reagert på. Og viss du blir ledd av når du er framme og det blir reagert på, så tror eg ikkje det er så farlig.

Eit anna tiltak på klassenivå, var å snakka opent om det som er vanskeleg. Helge snakka om at det hadde hjelpe for mange då dei snakka om situasjonen med den tidlegare nemnde eleven som grein etter ein framføring:

Eg satt ord på det med klassen, sånn «ok, no såg dokker at ho grein. Kvifor grein ho?» «Jo sikkert fordi at ho var sikkert nervøs fordi at...» så har ho sagt det i timen og, liksom «nå var det jo sånn at sist gang så blei du veldig, veldig nervøs på dette og det er heilt greitt». Altså eg prøver å vere litt åpen på det. At me ikkje liksom... viss hun var den som grein i begynnelsen av sjuende klasse, og det er ikkje blir snakket om, så er det liksom; så blir hun den som grein liksom (...) Og det var jo 100% henda opp på dei som hadde grudd seg til forskjellige ting så det var liksom... vi fekk jo snakket en del om det, og for det har eg jo takka ho jenta og fleire ganger om at «i og med at du turte faktisk å visa litt følelser her og sånt så har det ført til at mange andre her inne vett at dei ikkje er aleine og vett at..» og ho har jo komme seg betrakteleg med sånne situasjonar fordi me har sprukke hull på noko.

Ikkje alle tiltak var opne for alle å vite om. For å senka stresset til enkeltelevar, var det fleire av informantane som laga private avtalar for å la stressa elevar førebu seg til munnleg aktivitet i timane, slik at det ikkje kjem som ei overrasking på dei.

Tabell 3, deltakarane om å planlegga munnleg aktivitet

Tone	<i>Du ser det jo veldig fort kven det er og så avtaler du «i denne timen, så kan du prøve å rekke opp hånda fordi at det her vet eg du kan» og så på en måte gi dei nesten svaret at dei skal sei, bare sånn at dei føler mestring første gangen</i>
Maria	<i>Eg på forhånd kan si “du i timen i dag Solveig så komme eg til å stille deg tre spørsmål” og så er du forberedt på de 3 spørsmålene. Du kjenner nok på «kva tid kommer de 3 spørsmålene?» men du har i alle fall blitt speilet på at eg kan spørre deg ting</i>
Helge	<i>Det er noen som trenger jo liksom, liksom, (kviskrar) «ok nå spør eg om dette i klassen om 5 min ca, er du klar? Så ta opp hånda, då er det din tur, du som skal svare»</i>

I tillegg brukte Helge ein metode der han lar elevane snakka om eit tema i par før ein tar det i plenum:

Viss vi skal si noe høyt så er det fint til å ha sagt det til noen andre først, og det er jo en velkjent metode som vi bruker jo her med oss voksne og at vi ja snakke 2 og 2 eller tenk selv først å snakke 2 og 2 og så eventuelt i plenum til slutt fordi liksom, bare det liksom. Vi kan jo redusere stress betraktelig viss det er ja, viss meg og deg snakker, så

kan eg fortella litt og vi skal ha en mening om noe. Så kan eg si liksom at OK det er bra. Så kan det ta vekk litt av brodden på at viss dei er der at dei er redd for å utlevere seg selv liksom.

Det å «stå framme» og halda presentasjon var eit mykje omtalt tema, og deltakarane hadde mange tiltak for å tilretteleggja for dei som syntest det er stressande. Nokre trakk fram digitale verktøy, andre snakka om alternative prestasjonsmåtar. Stian snakka om å la elevane presentera i grupper

Her har eg prøvd også la dei vere fleire om å presentere. Aldri stå alene. Det har vel egentlig vært ein ganske god løsnning. Da har dei på ein måte akseptert at det er greitt, at dei føler seg meir trygge da. Når dei har noen andre som bare står ved siden av, så føler dei at det er noen som er litt sånn støtte da. Pluss at dei andre ser på dei andre som står ved siden av, selv om dei ikkje sier noe. Så det har eg brukt mer og mer, og eg gjør den nesten utelukkende nå på mellomtrinnet.

Det var fleire som nemnde ulike alternativ til «vanlege» prestasjonar, blant anna Tone og Stian som begge nyttar seg av dataprogrammet Screencastify:

Tone:

Det er alltid ein løsnning. Vi har nå med bruk av data, vi har en del verktøy og apper som vi kan bruke i forhold til det i stedet for sånn at eg vil jo få dei i tale. Da snakker dei inn og leverer inn på Screencastify for eksempel eller på video eller på et eller annet sånt opptakssystem. Sånn at dei vil på ein måte få det forenklet på et vis når det er helt låst.

Stian:

Ein ting som også er jo mye brukt i ungdomsskolen, er jo å ha muntlig presentasjon bare ein og ein, altså individuelt med læreren, og det har eg gjort med ein del av dei som har veldig vegring for det. Og så har eg brukt og screencastify. At dei har laget ein presentasjon, og så leser dei inn seg selv, sin egen stemme oppå presentasjonen, og så sender dei den inn til læreren, som en slags løsnning på det.

Maria hadde ein elev i klassen som sleit veldig med den vanlege forma for munnlege prestasjonar, og hadde nyleg hatt eit annleis opplegg for å ta omsyn og la denne eleven sjå kor mykje hen eigentleg kan, også munnleg. Dette hadde vore ein svært positiv oppleving, og ho var imponert over både denne eleven og klassen:

Nå på fredag så hadde vi fagsamtale om den franske revolusjon. Da satt de 2 og 2 og så fikk dei lov å snakke. Dei valgte seg ut 3 temaer om den franske revolusjon og så skulle dei snakke da, og så satte eg i rundt omkring i klasserommet, og så gjekk eg rundt en hel time. Ja, og da fikk eg jo bare vært hos enkelte personer, gjerne sånn 5 minutt totalt, sant? Men dei snakket konstant om de franske revolusjon! (...) Ho jenta me har snakka om ho briljerte på det. Ho er kjempesmart og til og med smilte, men eg tar jo hensyn med kven eg setter ho med.

Nokre andre tiltak som vart nemnd for enkeltelevar, var dramaøvingar og dagbokskrivning.

Tone gjer ulike dramaøvingar med elevar for å hjelpe dei med å bli tryggare på seg sjølv:

Med enkelte elever så har eg hatt sånn dramaøvelser med i forhold til det, og så på en måte bare finne altså å bli trygg i seg sjølv på en måte å psyke dei opp på den måten. Prøve å arbeide med få dei opp på den, så da har eg liksom hatt egne timer med dei kor me har snakket om det å stå støtt, og det å på en måte tenke over og sjå folk og sånn, og det har hjelpe på noen.

Maria snakka om at ho skriv fram og tilbake i ei slags dagbok med enkelte elevar som blant anna slit med munnleg deltaking, og at det opplevest enklare for desse elevane å opne seg skriftleg enn munnleg til læraren:

Eg har hatt elever som eg har skrevet dagbok med eller som har skrevet ned liksom før framføringer så har me delt ei sånn bok fram og tilbake, så eg skrev til dei og dei skreiv til meg (...) det kan gå 3 uker uten at dei skriver et ord. Det er aldri eg som liksom masar på dei. Dei gir boken til meg, og viss dei synes det er flaut så legger dei den bare i veska mi, som eg alltid har liksom ståande, eller så legger dei den bare på pulten og sånt sånn at det trenger ikkje være sånn... Og så står det bare navnet deres utenpå det står liksom ikkje dagbok

Ho har også henta hjelp og støtte frå andre instansar på skulen, som miljøarbeidar, helsesøster og rådgivar. Ho understreker likevel at det å skriva dagbok med elevane kan vere tidkrevande og er ikkje nødvendigvis læraren si oppgåve:

Og det er jo viss du er villig til å gjøre sånn så er det jo lettere å få det ut av de, men det er jo ikkje pålagt en lærer å drive med sånn..så det er jo, det er jo korleis du ønsker å hjelpe elevane på vei...

4.3 Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?

På spørsmål om kva slags munnlege prestasjonar som er vanskelege og fører til stress var svara forskjellige, men det som gjekk igjen var at munnlege presentasjonar, eller å «stå framme» i klasserommet verkar vanskeleg, og å delta munnleg i timane, ved handsopprekking og meir eller mindre spontane dialogar.

Maria:

Stress knyttet opp til muntlige prestasjoner er blitt større og større. I alle fall ser eg det sånn. Og det kan være at det bare er min erfaring, men da er det dette her med deltakelse i timen som er skummelt. Fordi, for det første viss du er ein som ikkje snakker mye og plutselig snakker du så snur alle seg for du åpner munnen din. Eg har erfaring med at framføringer takler dei mye bedre, for då har dei øvd og dei er forberedt, og dei har ein powerpoint, eller dei har et eller annet, så det pleier elevene mine å takle mye bedre enn den der i klassesammenhengen.

Helge meiner også forventning om deltaking i timen som kjem overraskande på elevane verkar vanskeleg, i tillegg til framføringar:

Ja, det var framføringer og selvfølgelig spørsmål ut, som du ikkje er forberedt på og, det er grusomt.

Tone erfarer at dei stressar mest med munnlege presentasjonar, men spesifiserte at det forutsetter at munnleg deltaking i timen er avtalt på førehand med dei som slit med det:

Presentasjon og å stå alene ja. Ja. og da spesielt i realfag, faktisk i naturfag, fordi at der er det såpass mye faglige begreper (...) og så musikk faktisk. Ja. For i musikk så må du vise noe som du kanskje ikkje heilt mestrer.

Stian observerer også å stå framme som mest vanskeleg:

Eg tror nok viss du spør en klasse så er det nok det å stå foran andre liksom å stå foran... Foran i klasserommet der, det er nok det verste da.

Helge hadde også observert stressreaksjonar hjå enkelte elevar som står framme og presenterer noko. Me kom dermed inn på kva slags stressrelatert åtferd lærarane ser hjå elevane.

Ja klovnestemme, ekstra latter og sånn typisk sånn altså dei som legger på sånn teatralisk snakking framme er klassisk at dei egentlig er livredde.

Tone:

Noen griner og noen går helt sånn inn i seg selv og blir heilt sånn lukket. Noen blir veldig sinte og frustrerte så får veldig mange meldinger hjem på kvelder og sånne ting "Dette får eg ikkje til kva skal eg gjere?" foreldre som ringer og sender meldinger for dei blander seg jo og oppi, ofte, så ja, det er forskjellige uttrykk på dei ut til i fra hvordan dei er som personer.

Helge og Stian la også vekt på at det nokre gonger kan vere vanskeleg å oppdage stress.

Helge:

Dei vil jo endre atferd på en eller annen måte, men kordan kva dei gjør da, det er jo veldig.. kor mye dei går på do rett før. Og kor mye dei skulker, dei kan jo faktisk skulke altså for det skjer jo helt sikkert at dei som er nervøse på et eller annet som gjør at dei faktisk ikkje komme eller går på do eller noe sånt.

Stian:

Ein del av dei som sliter vil komme fram til deg med en gang å snakke med deg i timen liksom å begynne å forhandle med deg og sånne ting, mens i ungdomsskolen, så vil det være litt mer sånn at dei vil unnlate å gjøre det unnlate å møte opp for eksempel. Ja ikkje møte opp når dei skal ha presentasjon. Sånne ting som det.. har glemt det..

Stian fortalte vidare korleis han tilrettela for dei som viser unngåingsåtferd:

Då må eg liksom gå litt i dialog med dei og så finne en løysing på det, og det kan jo være sånn en til en presentasjon, det kan være at dei sende inn.. at dei leste inn presentasjonen sin digitalt og sånt, så det er ulike måter å gjøre det på for å så få dei litt i gang da.

Felles for stressrelatert åtferd blant informantane er at dei ser ei endring i åtferda til elevane. Endringane er uttrykt på forskjellige måtar, kanskje på grunn av alder eller som følgje av korleis dei er som personar.

5 Diskusjon

I ein fortolkande fenomenologisk analyse er målet med diskusjonsdelen å plassere resultata i ein vidare kontekst, saman med eksisterande litteratur og teori. Dette vert ein slags dialog mellom forskingsresultata og teoridelen, der eg tek opp spørsmål om korleis det eg har funne illustrerer eller problematiserer teoretiske perspektiv (Smith et al., 2009, s. 113). I denne oppgåva skal eg diskutere stress knytt til munnleg prestasjon, og korleis lærarar kan ha ei hjelpande rolle for elevar som slit med det. Dette vil eg gjera i same rekkjefølgje som resultatdelen, med dei tre forskningsspørsmåla i fokus. Til slutt vil eg summere opp det eg har kome fram til, og reflektere over studiens bidrag til ny kunnskap.

5.1 Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?

Det første forskningsspørsmålet er «Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?». Kort oppsummert viser studiens resultat at informantane oppfattar munnleg prestasjonsstress som til stades i alle klassar, og at det gjerne aukar i ungdomsåra. Spørsmålet er breitt og omfattar mykje. For å diskutere forskningsspørsmålet vil eg gå nærare inn på stress og munnleg deltaking som omgrep, teori og funn om kven elevane som vert stressa er, og kva for eit læringspotensial munnleg deltaking kan ha i skulen.

Stikkord for denne studiens funn av lærarars oppfatningar av stress, er frykt, krav som ein ikkje klarar å tilfredsstille, mangel på kontroll og å grue seg. Det handlar om stress, slik det er definert i denne oppgåva; ei oppleving av at krav overstig dei individuelle og sosiale ressursane ein er i stand til å mobilisere for å handtere kravet eller situasjonen (Lazarus, 1999, s. 30). Resultata kan tenkjast å kome av informantane sine erfaringar med at elevar kan få reaksjonar som vert sett i samanheng med stress i tilknytning til at krav vert stilt til dei på skulen. Eit slikt stress knytt til skule handlar ofte om prestasjonspress og vurderingar (Inchley et al., 2020).

Resultata tyder difor på at lærarane forbind elevanes stress knytt til munnleg deltaking med stress for å vise seg fram og for å snakka framfor nokon. Dette heng tett saman med omgrepet prestere, som i følgje Nilstun er å yte eller vise seg fram (2021). I samsvar med dette viser ein nyare rapport at fleire enn før har eit urovekkande høgt fråvær, og at grunnen til at elevar er heime frå skulen ofte er for å unngå vurderingssituasjonar (Østbø, 2022). Dette kan tenkjast å kome av dette stresset som lærarane skildrar, der elevane kjenner på frykt og gruer seg til skulerelaterte prestasjonar der dei vert forventa å vise fram munnlege eigenskapar.

Nokre av informantane kom inn på positivt og negativt stress, då dei snakka om stress i kvardagslege situasjonar som alle opplever, og reflekterte kring at utan noko stress hadde alt vore kjedeleg. Dette kan kopleast til Selyes to typar stress; eustress og distress. Han var også opptatt av å understreke at noko stress må me ha, for det gir oss liv og drivkraft (Selye, 1976, s. 138). Positivt stress kan dermed tenkjast å fungere som ei motiverande drivkraft for elevar som skal prestere noko munnleg, men det kan også vippe over til å bli negativt stress. Då kan det påverke elevar til å forsøke å unngå situasjonen fordi dei binder negative opplevingar til den (Abrahamsen, 2021, s. 17). Yerkes og Dodsons lov om stress seier at ein yter og lærer best i den optimale læringssona der ein er ganske stressa, men at det fort kan bikke over i utmatting og negativt stress (Lillejord et al., 2017, s. 17). Fråvere som følgje av vurderingar er eit aukande problem (Østbø, 2022). Det kan dermed tenkjast at lærarane sine oppfatningar av at noko stress må det vere, samanlikna med elevars fråvere og unngåingsåtfærd ikkje går hand i hand. Altså kan det vere eit misforhold mellom lærarar og elevar sine opplevingar av dei krav som stillest, slik at stresset for ofte blir for høgt for mange typar elevar, og bikkar over i negativt stress. Elevar i nokre situasjonar og grupper har moglegvis lettare for å raskt gå over til å kjenna negativt stress i munnlege prestasjonssituasjonar.

Dette er i takt med resultatane som også viser at informantane hadde forskjellige observasjonar relatert til kven elevane som typisk slit med stress knytt til munnlege prestasjonar er. Nokre av stikkorda var jenter, introverte og fagleg svake. Det vart også sagt at det kan vere mange grunnar til at elevane vert stressa, og det ikkje nødvendigvis er eit fasitsvar på kven det gjeld. I den transaksjonelle teori om stress og meistring kjem det fram kor mange faktorar som spelar inn i vurderinga av ein situasjon som resulterer i ein stressreaksjon. Miljøfaktorar og personfaktorar påverkar og kan avgjere stressreaksjonen. Det treng altså ikkje nødvendigvis berre omhandla personfaktorar, men kan i like stor grad vere relatert til miljøfaktorar. Om det er eit misforhold mellom elevane og læraren sine forventningar om krav, og elevane kjenner stress på grunn av at dei vert sett for store krav til, kan det vere ein utløysande miljøfaktor. På den andre sida kan personfaktorar også spele inn, og vere ein utløysande årsak til stress. For å spesifisera noko som kan påverke vurderinga, delar Lazarus inn i kulturelle og sosialt strukturerte miljøfaktorar, og målforplikning og tru innan personfaktorar (Lazarus, 2006, s. 76). Nokre av personfaktorane kan vere meistringsforventning og tankesett i situasjonen.

I følgje Banduras teori om self efficacy, vil menneske som har høg meistringsforventning nærma seg utfordringar med tru om at dei skal klare det. På den andre sida vil menneske med låg meistringsforventning sjå på vanskelege utfordringar som personlege truslar, og prøve å

unngå dei (Bandura, 1994, s. 71-72). Relatert til transaksjonsmodellen kan ein sjå meistringsforventning som ein personfaktor som heng saman med Lazarus sitt omgrep «beliefs». Det handlar om korleis me ser oss sjølve og vår plass i miljøet (Lazarus, 2006, s. 71). I følgje Lazarus er forholdet individet har til sine person- og miljøfaktorar, anten dei er tolka rett eller feil, grunnen til korleis ein handterer situasjonen (Lazarus, 1991, s. 89). Resultata i denne oppgåva viser i tillegg at lærarar opplever introverte elevar som typisk stressa i munnlege prestasjonssituasjonar. Det er gjerne personar som er sosialt tilbaketrekte, ikkje er interessert i å stikke seg fram i mengda, og likar best å arbeide åleine (Lund, 2004, s. 20). Introverte eller stille elevar har gjerne ei tru eller formeining om at dei ikkje kan meistra munnlege prestasjonssituasjonar spesielt godt. Om dette stemmer, kan det då tenkjast å spele inn som personfaktorar i vurderinga av ein munnleg prestasjonssituasjon, og vere noko av grunnen til at desse elevane slit med stress i slike situasjonar. Resultata kan indikere at det føreligg eit behov for at desse elevane får ekstra støtte, trygging og oppfølging i samband med munnleg prestering i skulen.

Ein annan personfaktor som kan spele inn på munnleg prestering, er elevens tru på eigne faglege ressursar. Ein av informantane hadde ei oppleving av at det gjerne er dei fagleg svake som slit med stress knytt til munnleg prestering, og meinte det var på grunn av kor synleg og lett å avsløra ein blir i slike situasjonar. Skilnader i fagleg kompetanse kan tenkjast å vere ekstra tydeleg knytt til munnleg prestering framfor andre metodar, sidan elevane skal snakka og visa seg fram. Her vil klassens læringsmiljø truleg spele inn. Det er sannsynleg at eit meistringsorientert læringsmiljø vil gje tilrettelegging for større aksept og normalitet rundt å seie noko feil, i motsetning til eit prestasjonsorientert læringsmiljø der demonstrasjon av kompetanse er viktig (Tvedt & Bru, 2019, s. 56). Det kan dermed tenkjast at det har mykje å seie for munnleg prestering om læringsmiljøet i klassen er prestasjonsorientert eller meistringsorientert, då prestasjonsorienterte miljø er kjend for å ha stort fokus på resultat. Det vil då påverke opplevinga av at prestasjonar overgår opplevinga av ressursar hjå elevane. Eit meistringsorientert læringsmiljø kan dermed sjåast som meir teneleg for at elevane skal oppleve meistring knytt til munnleg prestasjon.

Resultata viser også at elevar som er fagleg sterke og kunne jobba for å få gode munnlege vurderingar, likevel er usikre på seg sjølve slik at dei opplever stress når dei skal prestere munnleg. Det vert peika på dominerande klassemiljø der elevar er språkleg stygge med kvarandre som ei årsak til dette, og at det gjer dei som er usikre på seg sjølve endå meir usikre, ofte jenter. Det kan stillast spørsmål ved korleis det kan ha seg at ressurssterke elevar

som egentleg kunne fått munnlege prestasjonar godt til, utviklar stress rundt det. Sosialt strukturelle miljøfaktorar omhandlar i følgje Lazarus dei sosiale relasjonane og støtta ein har frå andre. Kjensla av støtte er i følgje han viktig i for å kunne handtere stress (Lazarus, 2006, s. 176). Dersom det er eit miljø i klassen der nokre grupper dominerer og gir andre kjensla av at dei er utrygge, kan det spele inn som ein negativ miljøkomponent i vurderinga deira, som vidare fører til stress i munnlege prestasjonssituasjonar.

Salmela-Aro har funne i sin review om elevar i finske skular at det er ein tendens til at nokre elevar vert likegyldige og utbrende dersom dei kjenner at dei vert utfordra for mykje, medan andre likar utfordringane og får motivasjon av dei. Ho konkluderer med at bakgrunnen for desse skilnadane i elevreaksjonar kan vere personlege ressursar, sosiale relasjonar og innstilling (Salmela-Aro, 2017). Dette er i samsvar med resultatane frå denne oppgåva, der det er ulike grunnar til at informantane oppfattar elevar som stressa knytt til munnleg prestering. Det kan til dømes vere på bakgrunn av personfaktorar som tru på seg sjølv, faglege ressursar og introvert personlegdom, eller miljøfaktorar som oppleving av støtte frå lærar og medelevar eller opplevinga av å bli utfordra for mykje.

Ein miljøkomponent som kan spele inn i vurderinga av potensielt stressande situasjonar, er krav. Resultata i denne oppgåva fortel om oppfatningar av utviklinga frå tidleg barneskule til ungdomsskule, der det vart observert aukande stress knytt til munnleg prestasjon med alderen. Det er store skilnadar i kva læreplanen krev at elevar skal kunne prestera munnleg på ungdomsskolen samanlikna med mellomtrinnet, og på ungdomsskolen vert munnlege prestasjonar også vurdert med karakter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når ein kjem på ungdomsskolen og vert vurdert med karakter, ser ein også ein auke i rapportert skulestress. I undersøkinga om helsevaner blant skuleelevar svara 20% av gutar og 22% av jenter på 11 år at dei vart stressa av skularbeid, medan blant 15-åringar svarte 47% av gutar og heile 68% av jenter det same (Inchley et al., 2020, s. 124–125). Dette samsvarar også med resultatane i denne studien som viser at informantane opplever at stresset aukar med alderen, spesielt etter overgang til ungdomsskolen. Funnet skildrar også refleksjonar om at på ungdomsskolen veit elevane at dei må prestere munnleg på eksamen, medan det ikkje er noko dei har begynt å tenkje på i barneskulen. Aukande krav parallelt med høgare trinn kan difor tenkjast å vere noko av grunnen til at informantane observerer meir stress knytt til munnleg prestasjon med alderen. Funnet i denne oppgåva om auke i stress med alderen samsvarar dermed med nasjonale resultat.

Resultata i denne oppgåva fortel vidare kor mange elevar informantane opplever slit med stress knytt til munnleg deltaking. Då var funna mellom 2 og 5 i kvar klasse. Dette er ein lågare del enn dei som slit med skulerelatert stress i Hevas-undersøkinga, i alle fall blant 15-åringar. Det kan fortelja oss at ikkje alle som slit med skulerelatert stress synest det er vanskeleg med munnleg deltaking. Det kan til dømes tenkjast at nokre opplever skriftlege prestasjonskrav eller kravet om å følgja sosiale normer som det som skapar stress. Dette vil vere relatert til personfaktorar ved stress, då det vil variere på individuell plan kva for situasjonar i skulen som opplevest stressande. Munnlege prestasjonssituasjonar kan på den andre sida verka alt anna enn stressane for andre, som kan bruka situasjonane til å visa kva dei kan, sjølv om dei til dømes ikkje meistrar skriftlege presteringar like godt. Dette var eitt av funna som kom fram då lærarane blei spurd om læringspotensialet munnleg deltaking og prestasjon kan ha i skulen.

Sjølv om informantane var einige om at stress knytt til munnlege prestasjonar er eit tilstadeverande problem i skulen, var dei også opptatt av betydinga munnleg deltaking har for læring. I norsk skule har munnlege ferdigheiter fått større plass i læreplanane, og i den nyaste er det definert som ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene, i tillegg til å ha ei omfattande rolle i både overordna mål og kompetansemåla i kvart fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette ser ut til å samsvara med Ludvigsenutvalet sine anbefalingar om kva som anslåast å vere framtidsferdigheiter. Munnlege ferdigheiter vart vektlagt på grunnlag av blant anna kommunikasjon, samhandling og deltaking i samfunnet. Det vart argumentert med at elevar må øve seg på å ytre meiningar, meistre kommunikasjonssituasjonar og arbeidsliv (Ludvigsen et al., 2015). Funn i denne studien kan sjå ut til å indikere at lærarar forstår grunngevingane til munnleg deltaking på same måte. Då informantane fekk spørsmål om kva for læringspotensiale dei såg i munnleg deltaking, var svara mykje av det same; at munnleg aktivitet er viktig for å stå opp for seg sjølv og bli trygg når ein pratar framfor andre, blant anna som førebuing til arbeidslivet. Det kan verka som at dei har eit noko framtidsretta syn på det framfor å ha fokus på den betyding det har i elevanes skulekvardag. Eit døme som vart trekt fram var nyttigheita av å læra elevane å stå opp for seg sjølv slik at dei kan sei nei til ein valdeleg kjæraste eller ei slem mor. Slike aspekt er det ikkje sikkert at elevane ser så tydeleg når dei går på skulen og opplever stress rundt at dei skal prestere munnleg framfor klassen. Det kan tenkjast at meir bevisstgjerjing av læringspotensialet vil vere motiverande for elevar som opplever stress og motlausheit knytt til munnleg deltaking. Då kunne dei henta motivasjon til å arbeide med stressmeistring i munnlege prestasjonssituasjonar med

langstidsmål som framtidig arbeidsliv i tankane, framfor å berre ha mål om å meistre det for karakteren sin del. På den andre sida kan resultata sjå ut til å etterlysa eit større notidsaspekt i nyttefaktorar. Folkehelse og livsmeistring er eit overordna tema i læreplanen som skal fremje god psykisk helse gjennom mål som at elevane skal oppleva meistring og læra å handtera medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevar som opplever stress knytt til munnleg prestering kan derav tenkjast å ha bruk for å læra om stressmeistringsstrategiar og fordelane det har for deira psykiske helse, ikkje berre i framtida, men også i skulekvardagen.

5.2 Kva opplever lærarar kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestera munnleg?

Forskingsspørsmålet som omhandlar korleis ein kan hjelpe elevar som stressar med munnleg prestasjon, er delt inn i kategoriar etter kva slags tiltak informantane prata om. Dei er *trygging og relasjonsbygging, førebuing til munnleg aktivitet, presentasjonar* og til slutt *dialog og dramaøvingar*.

Resultata viser at alle lærarane bruker mykje tid på, og har gode erfaringar med trygging og relasjonsbygging som tiltak mot stress knytt til munnleg deltaking. Funnet kan relaterast til forskning som seier at elevar som har tett relasjon til læraren sin presterer høgare akademisk, har lågare eksternaliserande åtferd og betre sosiale ferdigheiter (Pianta & Stuhlman, 2004). Det er derav funne viktig å ha eit nært og fortruleg forhold til elevane sine, særleg dei som er sårbare for stress (Havik, 2019, s. 135). Resultata viser også at lærarane brukar mykje tid med elevane for å byggje relasjonar, og at gode relasjonar gjer at elevane er meir villige til å kasta seg ut i ting, til dømes munnleg aktivitet. Funnet tyder på at lærarane ser relasjonsbygging som sentralt i førebygging av stress. Den gode relasjonen mellom lærar og elev vil då gjelde som ein miljøfaktor i transaksjonsmodellen til Lazarus, som verkar positivt inn i vurderinga av situasjonen (1991).

For å etablere ein god relasjon til elevane, må lærarane ha tid til det. Denne studiens funn viser at enkelte lærarar vier meir tid enn dei har ressursar til, for å tryggja og byggja relasjonar med elevar som opplever stress knytt til blant anna munnleg prestering. Fag- og timefordelinga i grunnskulen er nøye lagt opp, og kvar time skal ein kunne gjere fagleg greie for (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ein metode som har vist seg å vere nyttig for å bli trygg på læraren og tola betre stressande skulesituasjonar, er «banking-time». Den legg opp til at læraren bør bruka litt ikkje-fagleg tid med eleven kvar dag, der eleven får velgje ein kjekk aktivitet (Pianta, 1999, s. 165). Slik individuell relasjonsbygging vert begrensa med tid og tilgjengelege ressursar. Med tanke på viktigheita i relasjonsbygging mellom lærar og elevar,

spesielt for elevar som slit med skulestress, kan resultatane tyde på at det er behov for meir tid og ressursar til dette føremålet.

Ein rapport som også viser viktigheita i relasjonsbygging mellom lærar og elev er Lillejord og kollegaane, i oppdrag for Kunnskapsdepartementet. Dei skriv blant anna om at læraren må hjelpe elevane med «stillasbygging» ved å rettleie i prioritering og sortering av skulearbeid slik at dei ikkje vert utbrente (Lillejord et al., 2017, s. 4). Dette byggjer på Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona, som handlar om å lære ved hjelp av ein meir kompetent annan, til dømes ein lærar eller klassekamerat (Vygotsky, 1978, s. 86). Ved å bistå med hjelp, vil eleven då klara oppgåver hen ikkje hadde klart på eigenhand (Moll, 2014, s. 48). Resultatane viser at fleire av informantane er opptekne av dette. Funn viser at dei brukar tid på å snakka med, og «byggje opp» enkeltelevar før dei skal ha framføring. Hjå elevar som har unngåingsåtfærd som strategi, vil det vere nødvendig med ei form for støtte for å få eleven i gang med førebuing til munnleg prestasjon (Steiner et al., 2002). Då kan denne trygginga og støtta til elevane som intervjuresultatane viser, tenkjast å vere ein avgjerande miljøfaktor som senkar stress.

Om ein ser til stressmeistringsteorien til Lazarus og Folkman, spelar miljøfaktorar ei stor rolle i korleis eventuelle stress-situasjonar vert handtert. Då vil læraren fungere som ein meistringsstøtte i miljøet, og slik vera ein miljøkomponent som kan bidra til å senke stresset og gjere miljøet rundt elevane trygt. Funn i denne studien viser også at lærarane ser det som særskild viktig å reagere på elevar som ikkje viser respekt når andre elevar snakkar høgt i klasserommet. Det vert fremja ein nulltoleranse for åtfærd som å le, ikkje følgja med, eller andre forstyringar, og at slik åtfærd vil gje konsekvensar. Ein kan dermed tenkja seg at miljøet vil verte vurdert som tryggare, og at det vil ha ein positiv innverknad på vurderingsfasen av stresssituasjonen. Som Bru skriv, vil oppleving av støtte kunne snu ein stress-situasjon til å bli ei meistringsoppleving (2019, s. 38). Lund understrekar også viktigheita av å vere ein tydeleg vaksen med klare premiss og forventningar til elevane, som stoppar eventuell håning umiddelbart. Slike tiltak skapar trygge sosiale rammer for elevane (Lund, 2004, s. 110). Resultatane viser at lærarane med sine tiltak for støtte og trygging fungerer som ein miljøkomponent og sosial støtte i elevens oppleving av meistring relatert til munnlege prestasjonar.

Eit anna aspekt ved meistring, omhandlar opplevinga av å ha kontroll. I takt med Lillejord et al. si anbefaling av lærarens støtte som eit stillas, vil det også vere viktig å førebu elevane til munnleg deltaking. Resultatane viser at lærarane lagar det dei kallar avtalar med enkelte elevar

når dei observerer at dei er stressa, før dei til dømes vil bli bedt om å sei noko munnleg i plenum. Nokre lærarar lar elevane snakka saman i par eller grupper før dei snakkar om det same i plenum. Med slike tiltak får elevane førebu seg, og forventinga om å seie noko høgt i klassen kjem ikkje som ei overrasking på dei. Fordelen med dette kan vere at elevar som slit med stress knytt til å delta munnleg, og gjerne ikkje plar delta munnleg på eget initiativ i det heile, får tid til å planlegge kva dei skal sei og innstille seg på at dei skal sei noko, og derav få større sjanse til meistring og deltaking i ein slik situasjon. I tråd med transaksjonsteorien vil dette truleg spele inn i primærvurderinga, ved at situasjonen vert vurdert som mindre trugande og utfordrande når eleven har fått førebuingstid, i tillegg til å spele inn i opplevinga av sosial støtte frå læraren som gjer slike tiltak for å støtte eleven (Lazarus, 1991, s. 10).

Meistringsopplevingar som dette kan føre til at eleven ved seinare anledningar har høgare meistringsforventning, og etter kvart ikkje treng å gjere avtale eller liknande for å svare på eit spørsmål høgt i klassen. Dette er i tråd med Banduras teori om self efficacy og hans fire anbefalingar for å byggje opp meistringsforventning. Dei er å få oppleve meistring sjølv, observera at andre på same nivå meistrar noko, å bli motivert av andre og å redusera folk sine stressreaksjonar (Bandura, 1994, s. 72). Det kan tenkjast at enkelte elevar som slit med stress knytt til munnleg prestasjon vil få reduserte stresskjensler ved å få vite det på førehand når dei vil bli stilt eit spørsmål høgt i klassen. Det vert også lagt til rette for at dei opplever meistring når dei får tid til å tenkja gjennom eller samtale om eit tema før dei legg ut ein meir reflektert versjon av det i plenum. Når elevane blir sette i par eller grupper til å samtale, kan dei også bli motiverte av kvarandre og observere at andre meistrar noko. Som intervjuresultata viser, kan det å snakke saman redusere frykten for å utlevere seg sjølv. Slike sosiale aktivitetar er også med på å etablere relasjonar mellom elevane, som er viktig for tryggleik og støtte (Bru, 2019, s. 39). Ein viktig komponent med eit meistringsorientert klassemiljø er at det skal vere trygt og normalt å gjere feil (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43). For å oppretthalde eit slikt klassemiljø må læraren difor stadig minne elevane på at ingen svar er rett eller galt, men at deltaking i ein samtale er sentralt. Etter ei tid med tiltak som avtalar og ekstra førebuing for elevane som kjenner stress knytt til munnleg prestasjon, vil dei i eit meistringsorientert klassemiljø truleg byggje opp meistringsforventninga si til å sjå på feil som noko ein kan lære av. Då kan dei sannsynlegvis tole, og kjenne meistring av meir spontanitet i munnleg deltaking.

Resultata viser også at lærarane hadde spesielle tiltak for at elevane skal meistre munnlege presentasjonar. I tillegg viste det seg at ein type munnleg presentasjon der elevane framfører

noko ved tavla framføre klassen er hyppig brukt, men at lærarane tilpassar på ulike måtar for å gjere opplevinga betre for dei som synest det er stressande. Med dei som har veldig vegring, kan resultatane tyde på at lærarane gir elevane moglegheita til å levere ein innspelning av presentasjonen, i staden for å presentera fysisk. Ved bruk av dataprogrammet Screencastify kunne dei tilby desse elevane ein miljøkomponent som endra premisa for presentasjonssituasjonen, og gjorde den overkommeleg. Dette kan vere gunstig for elevar som kjenner på så mykje stress at dei ikkje trur dei kan handtere ein klasseroms-presentasjon, men kan også tenkjast å bidra til ein redusert utviklingsprosess dersom desse elevane får ha alle munnlege presentasjonar digitalt. Oppgåvas resultat spesifiserer ikkje om dette er tilfelle, eller om digitale presentasjonar er eit tiltak gjort i ein utviklingsprosess for å styrke elevens tru på seg sjølv. Ved bruk av eksponering som tiltak for å redusera stress, kan digitale presentasjonar tenkjast å vere noko ein elev i samband med læraren vil setje i botn av angsthierarkiet, for så å jobbe seg gradvis oppover, til dømes til munnlege presentasjonar i grupper (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 102).

Eit tiltak som kom fram i resultatane, er altså å la elevane som slit med stress presentere i grupper, og ikkje åleine, men gjerne saman med nokon dei er trygge på. Dette illustrerer det blant anna Johnson har funne, om at gode klassekameratar motiverer til å oppnå mål i skulen (Johnson, 1981, s. 6). Ein munnleg presentasjon framfor klassen vil truleg enklare la seg gjennomføra dersom ein elev som er trygg og venleg vert satt saman med ein som er stressa. Den stressa eleven får då klassekameraten si sosiale støtte inn som ein miljøfaktor, som kan hjelpe å endre utfallet av stressvurderinga. Resultatane understrekar kor viktig det er å arbeida med relasjonar mellom elevane, i tillegg til mellom lærar og elevar. Med gode relasjonar kan det sjå ut til at elevar som slit med stress har fleire gode støttespelarar i klasserommet, som ein viktig miljøfaktor (Bru, 2019, s. 39).

Ein annan måte å arbeida med relasjonar og klassemiljø på, er å vere open og ærleg om det som er vanskeleg. Det kan resultera i forståing, gjenkjenning og nærare kontakt mellom elevane (Lund, 2004, s. 113). Det kan også tenkast at det gjer elevane tryggare og meir sensitive for kvarandre dersom dei har ein open dialog om munnlege prestasjonssituasjonar. I resultatane kjem det fram at ein stressreaksjon knytt til ein munnleg presentasjon førte til at klassen hadde ein open dialog om redslar. Det hadde ført til at eleven det gjaldt vart rolegare i framtidige prestasjonssituasjonar og medelevane hadde hatt ein nyttig prat om å ikkje kjenna seg åleine i ting. Ved openheit kan dette medverke til at læraren har større innsikt i elevanes tolegrense, som kan forståast via toleransevindauget. Toleransevindauget er laga for å

illustrere spennet aktivering som er optimalt for ein kvar. Dersom ein vert utfordra eller aktivert for mykje, går kroppen i alarmmodus og ein kan bli overvelda med kjensler (Nordanger & Braarud, 2014). Resultata seier at læraren ikkje var kjend med at denne eleven opplevde eit så høgt stress knytt til å presentere munnleg, og at det gjorde godt å få vite det, slik at dei kunne jobba med det. Det ser ut til at det er viktig at ein som lærar kan tolke når det positive stresset elevane opplever på grunn av at skulen stiller krav til dei, eventuelt utviklar seg til negativt stress (Lillejord et al., 2017, s. 9). Resultata indikerer at ved å opne for ein trygg og ærleg dialog i klassen kan læraren få tilgang til viktig informasjon om blant anna munnleg stress. Denne informasjonen vil ein bruke for å tilpasse opplæringa, slik at alle kan få oppleve meistring.

Resultata viste vidare at lærarane ikkje berre har fokus på å betra miljøfaktorar slik som sosiale støttespelarar og tekniske hjelpemiddel som Screencastify til elevane, men også at dei var oppteken av personfaktorane. Funna viser at dette dreier seg spesielt om elevanes tru på seg sjølve med bakgrunn i erfaringar (Lazarus, 1991, s. 87). Døme på dette var dagbokskriving og dramaøvingar, som kan verke positivt på auka meistringstru og eit meir lærande tankesett blant elevar. Ved å skrive dagbok fram og tilbake med elevar som slit med stress knytt til blant anna munnleg prestasjon, indikerer funn i denne oppgåva at motivasjonen og meistringstrua hjå elevane steig. Dette kan ein sjå i lys av Dwecks teori om låst og lærande tankesett. Alle har ein blanding av desse tankesetta, men det kan tenkjast at elevar som slit med stress knytt til munnleg prestasjon har eit meir låst tankesett i slike situasjonar. Då vil dei ikkje ha tru på at dei kan utvikla seg og bli tryggare og betre munnleg (Dweck, 2015, s. 18). Ved å skriva dagbok med elevar kan det vere at læraren opplever å få eit innblikk i tankane deira, og kan jobba vidare ut i frå dei. Ein dialog er også noko Dweck anbefalar, då ho skriv at ein må vere bevisst sitt låste tankesett for å utvikle det til eit lærande. Ved å gi kommentarar som oppfordrar til utvikling og læring, kan ein hjelpa eleven på veg til eit meir lærande tankesett. Med det vil dei ikkje miste trua på seg sjølv like enkelt, og heller tenkje at innsats kan føre til meistring (Dweck, 2015, s. 18). Å motivere elevar inn i eit slikt tankesett, kan difor ha stor innverknad på tolkinga og handteringa av stressituasjonar, og gjere elevanes personfaktorar sterkare.

Eit anna funn i denne oppgåva er dramaøvingar som tiltak med mål om å gje elevane meir tru på seg sjølv. Her nyttast tid med enkeltelevar der dei gjer forskjellige dramaøvingar for å «psyke dei opp». Dramaøvingar er noko Lund anbefalar, men ho presiserer at det forutset at eleven kjenner seg trygg nok til å vere eksponert og aktiv (Lund, 2004, s. 113). Både

dramaøvingar og munnleg presentasjon vil begge ha eit element av prestasjonar, noko ein skal yte eller visa fram (Nilstun, 2021). Drama vil likevel ha potensiale til å ufarleggjere meir fagleg fokuserte lærings situasjonar der prestasjonar inngår, fordi det kan gjennomførast i ein leikande stemning og utan aspekt av vurdering. Resultata viser at dei aktuelle dramaøvingane ikkje går føre seg framfor heile klassen, men aleine eller i små grupper med læraren. Dermed vil ikkje elevane vere like eksponerte som viss dei skulle arbeide med det i klassen. Øvingane i resultata går blant ut på at dei arbeider med teknikkar for å lære å stå støtt og å øve på kor ein kan sjå når ein til dømes har ein munnleg framføring. Det å øve på å stå framme i klasserommet når det ikkje er så mange der, kan tenkjast å vere meistringsfremjande for elevar som vanlegvis opplever det som svært stressande. Her kan ein igjen trekkja inn rådet til Bandura om å få meistringsopplevingar på sitt nivå (Bandura, 1994, s. 72). I tillegg kan det Lazarus kallar belifes styrkje personlege forventningar til stresshandteringar av slike tiltak (Lazarus, 2006, s. 71).

5.3 Korleis oppfattar lærarar at elevar viser stress relatert til munnlege prestasjonar?

I denne delen vil funn relatert til forskingsspørsmålet om korleis lærarar oppfattar at elevar viser stress i forhold til munnlege prestasjonar diskuterast. Dei omhandlar blant anna kva for typar munnlege prestasjonar elevane stressar med, og kva for stressrelatert åtferd lærarane observerer.

Resultata viser at lærarane brukar fleire forskjellige metodar relatert til munnlege prestasjonar, og at dei opplever elevane som mest stressa i samband med framføringar og samtalar i plenum. Å utvikla munnlege ferdigheiter er eit viktig mål i skulen, og lærarar står omtrent fritt til å utvikla pedagogiske opplegg som skal gje elevane øving i det. Likevel vert nokre metodar nemnd i kompetansemåla i ulike fag, som vil seie at lærarane blir nøydd til å bruka dei i arbeid med desse kompetansemåla. Det er blant anna forventa at elevane skal kunna ha framføringar, diskusjonar og samtalar i norsk og samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læraren skal likevel tilpasse kompetansemåla dersom nokon har behov for det, etter elevens føresetnader. Å gje tilpassa opplæring er eit krav alle skular må følge (Utdanningsdirektoratet, 2022). At eit kompetansemål krev at elevane skal ha framføring treng dermed ikkje å bety at det skal skjje framfor heile klassen dersom eleven ikkje har føresetnader til å klare det, men kan bli tilpassa til å vere ein digital framføring eller framføring berre for læraren. Resultata kan antyde at lærarar med fordel kan legge ekstra til

rette for tilpassingar i arbeid med framføringar og samtalar i plenum, då desse aspekta ved munnleg prestering kan verke meir stressande for enkelte elevar.

Ein kan altså ikkje forvente at alle elevar skal kunne ha framføring framfor klassen i det heile, men kan få tilstrekkeleg med meistringskjensle av å levera ein digital presentasjon. Andre elevar treng kanskje berre at dei får presentera i mindre grupper for at dei ikkje skal ha for mykje negativt stress rundt prestasjonssituasjonen. Av dei som synest det er mest stressande å bli stilt spørsmål til utan at dei er førebudd, kan ein kanskje starta med å avtale med dei på førehand når dei skal svara på eit spørsmål. Byrkjedal-Sørby og Øverland sine anbefalingar om gjentatt eksponering for elevar som slit med prestasjonsangst kan kanskje brukast i slike tilfelle (Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 105). Gjentatt eksponering med meistringsopplevingar vil over tid vil føra til at stresskjensla vert redusert og eleven vil binda dei positive opplevingane til situasjonen. For å få til det må læraren i følgje Byrkjedal-Sørby og Øverland hjelpe eleven gjennom tre fasar. Den første fasen handlar om å samtale om stresset og førebu eleven på eksponering. Då kan ein koma med råd som eleven kan prøva ut for å redusera stressopplevinga. I resultata kan ein til dømes sjå til dramaøvingane der læraren tipsar elevane om korleis dei kan sjå på folk og stå støtt under framføringar. I den andre fasa set ein i samarbeid med eleven opp eit angsthierarki, som vil fungere som ein plan for eksponering. Den skal gradvis auke forventningane og vanskegrada i eksponeringane til eleven (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 106). Eg kan tenkja seg at eit slikt tiltak vil tydeleggjere utvidinga av elevens toleransevindauge, som eit motiverande tiltak (Hoffart & Malmo, 2021). Her må læraren i samband med eleven prøva seg fram og finna ut kor mykje ein kan auke kvar eksponering, fordi eleven kan bikke ut av toleransegrensa om hen blir utsett for noko som opplevest for høgt stress, for tidleg (Nordanger & Braarud, 2014). Kanskje må ein vere tolmodig og berre gjere små justeringar. I resultata ser ein til dømes at enkelte elevar synest det er svært stressande å få retta spørsmål til seg høgt i klasserommet. Då kan ei gradvis eksponering vere at læraren i starten avtalar på førehand, deretter at eleven blir varsla om at hen skal svara rett før spørsmålet kjem, og til slutt at læraren kan stille spørsmål som hen deretter ber eleven svara på. Siste fase i eksponeringsterapi går føre seg over lengre tid, med kontinuerleg oppfølging. Då er det viktig at læraren kjem med positive tilbakemeldingar etter kvar eksponering, for å auke meistringskjensla til eleven (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 106). Ser ein det i lys av stressmeistringsteorien, vil læraren fungere som ein sosial støtte og miljøfaktor i denne prosessen, og eleven vil byggja opp meistringstru som også påverkar personfaktorane i positiv retning. Det er fordi at personfaktorar er trua ein har på seg

sjølv med bakgrunn i erfaringar, og med suksessfull eksponeringsterapi vil eleven få gjentatte, positive erfaringar (Lazarus, 1991, s. 87). Resultata antydar at ein har lærarar som oppfattar og legg til rette for at enkelte elevar må ha tilpassa opplegg og oppfølging knytt til munnleg prestering. Med slikt arbeid over lengre tid vil elevane utvikla evna til å regulere stressande kjensler ned når det er falsk alarm (Nordanger & Braarud, 2014).

I tillegg til at elevar viser stress knytt til ulike munnlege krav, viser funn i denne oppgåva at lærarar oppfattar forskjellige måtar elevane viser stressreaksjonar på. Det vart blant anna snakka om grining og elevar som «lukkar seg» som følgje av munnlege prestasjonssituasjonar. Det var også observert klovnestemme og overdriven latter hjå dei som er stressa. Korleis så ulike reaksjonar kan bunne i det same, i dette tilfellet stress knytt til munnleg prestasjon, kan forklarast med hjelp av toleransevindauget. Modellen skil mellom hypoaktivert og hyperaktivert reaksjon når ein vert pressa utanfor grensa for kva ein kjenner at ein kan handtere. Ein kan tenkja seg at elevar som får klovnestemme og overdriven latter har ein hyperaktivert reaksjon, som kjem av at dei ikkje klarar å forholda regulera seg sjølv, medan dei som «lukker seg» kanskje vert hypoaktivert. Dei vil få lågare hjarterytme, verte apatiske og slappe (Nordanger & Braarud, 2014).

Kurvane “Human performance and stress curve” og “The human function curve” til Yerkes og Dodson og Nixons (figur 1) inkluderer også nokre fysiologiske reaksjonar når stress går frå positivt til negativt. Det gjer også Lazarus si framstilling av stress, som har eit overordna fokus på kognitive fysiologiske prosessar, men også inkluderer fysiologiske responsar (Lazarus, 1999, s. 30). I følgje Seyle er den uspesifikke responsen kroppen har på alle krav som stillast til den, og det kan dermed vere både positivt og negativt (Selye, 1976, s. 138). Nixon var opptatt av at det kan vere helseskadeleg å leva med stress over lang tid, og føra til blant anna utbrentheit. I Yerkes og Dodsons lov om den optimale læringsona er det eit vippepunkt mellom positivt og negativt stress. Dersom det blir kryssa, kan det føre til utmatting, at ein kjenner seg utbrent og får samanbrot (Lillejord et al., 2017, s. 8). Resultata seier at nokre av ungdomsskuleelevane grin, vert sinte og går inn i seg sjølv i samband med stress rundt munnlege prestasjonar. I lys av Yerkes og Dodsons lov kan det sjåast som reaksjonar på at dei opplever negativt stress, og at læraren dermed observerer samanbrotliknande tendensar som også kan forhindre læring både relatert til det faglege, men også i samband med prestasjonen i seg sjølv.

Ein anna type åtferd som vart funne i oppgåva, var unngåingsåtferd. To av informantane snakka om at nokre elevar skulkar, går mykje på do, eller seier at dei har gløymd det. Slik

åtfærd er ein type meistringstrategi som gjer at stressituasjonen berre vert forverra, fordi ein unngår å øve eller forbereda seg mentalt (Lazarus, 2006 i Byrkjedal-Sørby og Øverland, 2019, s. 100). Ein kan kategorisera unngåingsåtfærd som emosjonelt fokusert åtfærd i stressmeistringsteorien, fordi eleven forsøker å endra sine eigne kjensler rundt situasjonen, heller enn situasjonen i seg sjølv. Ved å unngå tenkja på det eller øva, kan dei få det til å verke som at dei ikkje bryr seg eller ikkje gidd å øva, når det eigentleg er stress og låg meistringstru som ligg bak (Lazarus, 1991, s. 112). Det som må til for å henta elevar med slik åtfærd inn igjen, er i følgje Byrkjedal-Sørby og Øverland at ein betrar elevens oppfatning av miljøfaktorane sine, til dømes gjennom å tilpassa krav og forventingar (2019, s. 100). Funn i denne oppgåva viser eksempelvis at unngåingsåtfærd kan handterast ved å gå i dialog med elevane og finne alternative løysningar. Med slik tilpassing og støtte kan det, i tråd med Banduras self efficacy, vere ein god sjanse for at desse elevane får oppleva meistring og få betre tru på seg sjølv ved gjennomføring, og at dei over tid forventar å meistre slike situasjonar. Meistringstrua må byggjast opp, for menneske med låg meistringstru vil sjå på vanskelege utfordringar som personlege truslar, og fortsetta å unngå dei (Bandura, 1994, s. 71-72). Det ser difor ut til at lærarar kjenner att enkelte åtfærdsmønster og tendensar til stress, som gjer at dei får tatt tak i utfordringane og sett i gang tiltak.

6 Avslutning

Hensikta med denne studien var å finna ut korleis lærarar kan hjelpe elevar med å meistre stress knytt til munnleg prestasjon. Kort sagt indikerer funn at lærarar kan hjelpe desse elevane ved å vere årvakne, sensitive, tolmodige, tydelege og trygge vaksenpersonar som er interesserte i å bli kjend med, støtte og finne løysingar i samband med desse elevane. Dette vert utdjupa i ein oppsummering, ein refleksjon om praktiske implikasjonar og med forslag om vidare forskning.

6.1 Oppsummering

Ved å gjennomføra semistrukturerte intervju med fire lærarar på mellomtrinn og ungdomsskule, for deretter å analysere transkriberinga av dei med bruk av fortolkande fenomenologisk metode, har eg diskutert fenomenet munnleg prestering, og korleis lærarar kan hjelpe elevar som slit med stress knytt til det.

For å summere opp, er det fleire funn knytt til forskingsspørsmålet «Korleis oppfattar lærarar stress hjå elevane i samband med munnleg prestasjon?». Lærarane som vart intervjuar i denne studien har god kjennskap til og engasjement rundt temaet. Dei oppfattar stress hjå elevane som til stades, også i samband med munnleg prestasjon. Både internasjonale og nasjonale elevundersøkingar viser også at ein del elevar opplever stress knytt til blant anna skulekrav, og stresset aukar når krava aukar i ungdomsskulen (Inchley et al., 2020). Det kan vere mange aspekt som spelar inn i elevane sine liv som gjer at dei opplever stress knytt til munnleg prestasjon, og difor har ein ikkje eit fasitsvar på kven det gjeld. Likevel viser det seg at enkelte er meir sårbare enn andre, blant anna dei som opplever at dei har eit dårlegare utgangspunkt og færre tilgjengelege ressursar enn andre (Lazarus & Folkman, 1984, s. 89). Desse elevane har ekstra behov for tilrettelegging, og eit meistringorientert læringsmiljø der dei opplever kjensla av tryggleik og støtte frå medelevar og lærar vil kunne hjelpe i opplevinga av stress eller meistring i prestasjonssituasjonar (Lazarus, 2006, s. 176). Det vert arbeida for at elevar skal kunne oppleve meistring i munnlege prestasjonssituasjonar. Lærarar og pedagogiske miljø oppfattar munnleg arbeid som særskilt viktig for framtidens kompetansar, både individuelt og for samfunnets funksjon (Ludvigsen et al., 2015).

Svaret på forskingsspørsmålet om kva lærarar opplever kan bidra til å hjelpe elevar som kjenner stress rundt å prestere munnleg, er breitt. Med så forskjellige personlegdomar og bakgrunnar elevane i skulen har, finst det ikkje noko fasitsvar på korleis ein kan hjelpe og leggje til rette. Fellesnemnarar er likevel at relasjonsbygging og arbeid med klassemiljø fungerer som førebyggjande tiltak mot stress (Sabol & Pianta, 2012). I tillegg kjem

individuelle tiltak som å avtala munnleg deltaking med elevar på førehand, og å setja dei i grupper med nokon dei er trygge på fram som lettande for stress rundt munnleg prestasjon. Ein trygg og open dialog i klassen om ting som er vanskeleg, kan gjere at elevar ikkje kjenner seg åleine og at læraren får betre kjennskap til toleransegrensene til elevane. Ved å betre elevars oppleving av miljøet rundt seg slik at det kjennest trygt og støttande, fungerer læraren som ein miljøkomponent og sosial støtte for elevane. Tiltak som dagbokskrivning og dramaøvingar med mål om å styrkje elevane si tru på seg sjølve ser ut til å hjelpe for elevane sine personlege forventningar til stresshandteringar (Lazarus, 2006, s. 71). Med kontinuerleg jobbing over tid, tyder funn på at elevar vert mindre stressa knytt til munnlege prestasjonar.

Til forskingsspørsmålet om korleis lærarar oppfattar at elevar viser stress relatert til munnleg prestasjon er det funne spesielt i samband med munnlege prestasjonssituasjonar i plenum i klassen, og dei ser fleire forskjellige fysiologiske reaksjonar på stress. Dette kan tyde på at elevane som er stressa treng ekstra tilpassing i desse situasjonane, og at dei har ulike fysiologiske responsar når stress går frå positivt til negativt (Lillejord et al., 2017, s. 8). Funn viser at lærarane legg merke til endringar i elevars veremåte, til dømes overdriven latter, plutsleg grining eller unngåingsåtfærd. Dette kan vere tendensar til samanbrot som understrekar viktigheita i å avdekke og setje i gang tiltak basert på oppdaginga av stress knytt til munnleg prestasjon (Lillejord et al., 2017, s. 8).

6.2 Praktiske implikasjonar

På bakgrunn av problemstillinga, forskingsspørsmåla og resultatata for studien, vil den passe til lærarar som jobbar på mellomtrinn og ungdomsskule. Det er ein kvalitativ studie som er gjennomført i eit lærarmiljø med interesse og engasjement for elevar som slit med stress knytt til munnleg deltaking. Det er difor lagt fram fleire tiltak, observasjonar og meiningar knytt til temaet som kan vere nyttige for lærarar å lese, då stress blant elevar og munnleg prestasjon er noko ein må rekne med å oppleve på desse klassetrinna.

Resultata tyder på at målretta arbeid med relasjonsbygging mellom lærar og elev, å skape eit meistringorientert læringsmiljø, og å arbeide med elevens personlege meistringstru reduserer stress. Det er likevel store individuelle forskjellar i elevane si vurdering og handtering av stressreaksjonar, og difor mange ulike måtar å arbeide med det på. Lærarar har ei viktig oppgåve i å bygge relasjonar til elevane og å vere sensitiv overfor dei. Med eit trygt og godt klassemiljø og gode relasjonar, har ein gode føresetnader for å prøve forskjellige metodar og finna noko som fungerer for kvart individ for å hjelpe dei til å bli tryggare munnleg. Av oppgåvas funn ser det ut til at lærarane er klar over, og nyttar, slike grep. I form av

implikasjonar kan det i praksis bety at lærarar med meir kunnskap om stress knytt til munnleg prestasjon kan gje betre støtte til elevane. Denne oppgåva vil forhåpentlegvis verke opplysende og inspirerande for dei som les den.

6.3 Framtidig forskning

Denne studien har forsøkt å finne fram til korleis lærarar hjelper elever som slit med stress knytt til å prestere munnleg. Det er ein kvalitativ studie med individuelle, semistrukturerte intervju. Fokusgruppeintervju kunne kanskje gitt ein anna innfallsvinkel og forståing av fenomenet. Observasjonar i klasserom kunne også gitt innsikt i faktisk samspel og funksjonen av eventuelle tiltak. Ein kombinasjon av desse metodane, kunne antakeleg gitt ei breiare forståing av fenomenet.

Dette er eit kvalitativ prosjekt med relativt få informantar, og eit større forskingsprosjekt med same føremål hadde vore interessant å gjennomføra. Det kunne ført til eit breiare spekter av tiltak og diskusjonar knytt til munnleg deltaking i skulen. I tillegg kunne også spørreundersøkingar til elevar og lærarar vore med på å utdjupe forståinga av fenomenet. Dette kunne gitt kvantitative datakjelder i større omfang som igjen kunne gitt ei rikare forståing.

Med ei dreining av problemstillinga, hadde det også vore interessant å intervjuar elevar på mellomtrinnet og ungdomsskulen om same emne, for å sjå temaet frå deira perspektiv. Skilnader i kjønn knytt til stress rundt munnleg deltaking kunne også vore spennande å utforske, i tillegg til elevars oppleving av støtte frå lærarar, medelevar og heime. Slike studiar kunne, saman med denne, utgjort eit større grunnlag for diskusjon og endring knytt til munnleg deltaking i skulen, for å gjera det betre for elevar som slit med stress. Eg vil oppmoda om forskning om emnet, då mykje interessant kunne vore vidare utforska.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, Frank. E. (2021). *En kort introduksjon til prestasjonspsykologi*. Fagbokforlaget.
- Alkassim, R. S., & Tran, X. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1.
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–41). Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. V., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97–120). Fagbokforlaget.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1987). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.3.405>
- Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck Revisits the «Growth Mindset». *EducationWeek*.
<https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: Du blir vad du tenker*. Natur & kultur.
- Flaten, K. H. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.
- Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A.-S., Wold, B., & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i*

- Norge og Norden*. Institutt for helse, miljø og likeverd- HEMIL. Universitetet i Bergen.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring- Det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–143).
- Hoffart, M., & Malmo, T. R. (2021). Toleranse-vindu-modellen i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 58(8).
<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, Á. M., & Samdal, O. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being*. World Health Organization.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Rohatgi, A. (2019). *PISA 2018—Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetet i Oslo.
- Johnson, D. W. (1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. *Educational Researcher*, 10(1), 5–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010001005>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kruuse, E. (2005). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Co Inc.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Co Inc.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen— en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Ludvigsen, S., Gundersen, E., Kleven, K., Rege, M., Øye, H., Indregard, S., Korpås, T., Rose, S., Ishaq, B., Rasmussen, J., & Sundberg, D. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der: Innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932–949.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Moll, L. C. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Nilstun, C. (2021). Prestasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/prestasjon>
- Nixon, G. F. (1979). Homeostasis and hypertension. *Journal of Psychosomatic research*.
Journal of Psychosomatic research, 23, 423–430.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk*

- psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordviste, O. (2021). *Sosial angst*. NEL – Norsk Elektronisk Legehåndbok.
<https://legehandboka.no/handboken/kliniske-kapitler/psykiatri/tilstander-og-sykdommer/angstlidelser/sosial-angst>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies* [Executive Summary].
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Omsorgsdepartementet, H. (2015). *Meld. St. 19 (2014-2015)* [Stortingsmelding].
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* (1. utg.). American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.
- Rotella, B. (1995). *Golf is not a game of perfect*. NY: Simon & Schuster.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

- Selye, H. (1976). Stress without Distress. I G. Serban (Red.), *Psychopathology of Human Adaptation* (s. 137–146). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Steiner, H., Erickson, S. J., Hernandez, N. L., & Pavelski, R. (2002). Coping styles as correlates of health in high school students. *Journal of Adolescent Health, 30*(5), 326–335. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00326-3](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00326-3)
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47–70). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating Validity in Qualitative Psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology-A Practical Guide to Research Methods*. SAGE.
- Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children, 27*(1), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459–482.

Østbø, H. M. (2022). Kraftig økning i skolefravær: – Vi er kjempebekymret. *Aftenbladet*.

<https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/7dGz13/kraftig-oekning-i-skolefravaer-vi-er-kjempebekymret>

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

05.05.2022, 14:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

610197

Prosjekttittel

Stress knytt til å delta munnleg i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lene Vestad , lene.vestad@uis.no, tlf: 91858582

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Hellestveit, hellestveitsolveig@gmail.com, tlf: 95000264

Prosjektperiode

13.12.2021 - 04.07.2022

Vurdering (1)

24.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/619bb71c-561c-49fc-b4a8-89d888f291f2>

1/2

nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjekteter lærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmål til lærarar på mellomtrinn/ungdomsskule:

1. Kva legg du i omgrepet stress?
2. Kva forbinder du med stress rundt munnleg deltaking i skulen?
3. Har du opplevd eller opplever du elevar som slit med stress knytt til å prestere munnleg?
 - I så fall: Kven er desse elevane?
 - Kva slags stressrelatert åtferd ser du hjå desse elevane?
 - Kva slags munnlege prestasjonar er vanskelege og fører til stress?
4. Kva for tankar gjer du deg om munnleg deltaking som ein del av elevars læring?
5. Korleis legg du til rette for at flest mogleg opplever meistring i munnleg deltaking?
6. Kva gjer du for å senke eventuelt stress hos enkeltelevar?
 - Er det enkelte tiltak som har fungert betre enn andre? Kvifor?
7. Er det noko meir du vil seie før me avsluttar?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet **«Stress knytt til å delta munnleg i klasserommet?»**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut korleis ein kan hjelpe elevar som slit med stress rundt situasjonar der dei skal prestere munnleg i skulen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med masterprosjektet er, med bakgrunn i stressteori og læreplanens ambisjonar om munnleg deltaking, finne ut korleis ein best kan hjelpe elevar som kjenner på stress knytt til dette. Omfanget av masteroppgåva vil vere på 20-40 tusen ord, og dei kvalitative forskingsintervjua vil bli gjennomført med omkring 5 lærarar.

Problemstillinga er:

«Korleis kan ein hjelpe elevar med å meistre stress knytt til å delta munnleg i klasserommet?»

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er rettleiar Lene Vestad ved Universitetet i Stavanger som er ansvarleg for prosjektet, og eg, Solveig Hellestveit, gjennomfører det som masterstudent.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Det er ønskeleg med lærarar som har god erfaring med å jobba på ungdoms- og mellomtrinna. I tillegg vil erfaring med stress rundt munnleg deltaking vere viktige bidrag til forskinga.

Kva inneber det for deg å delta?

Dette er eit kvalitativt forskingsprosjekt med semistrukturerte intervju. For deg som deltakar vil det seie at du må setje av omkring 45 min til å bli intervjuet på din arbeidsplass. I tillegg vil du få anledning til å lese gjennom og førebu deg på spørsmåla på førehand, då eg sender spørsmåla seinast ei veke før intervjuet.

Opplysningane som blir samla inn vil berre vere det du fortel meg under intervjuet, og dette vil også bli tatt opp på lydfil og transkribert i etterkant. Intervjuet baserer seg på generelle opplysningar, ikkje personopplysningar. Eg anonymiserer ved bruk av nummerering av intervjudeltakarane.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle dine eventuelle personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Opplysningane dine vil berre bli brukt til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre meg, Solveig Hellestveit, som har tilgang på eventuelle personopplysningar, og datamaterialet blir lagra på passord-beskytta PC. Namnet ditt vil ikkje bli skrivne ned digitalt, men erstatta med eit nummer.

Andre vil ikkje kunne kjenne deg att i masteroppgåva. Alle eventuelle opplysningar om detaljar som namn og stad vil bli anonymiserte av meg.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er sumaren 2022.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent Solveig Hellestveit (hellestveitsolveig@gmail.com) eller rettleiar Lene Vestad (lene.vestad@uis.no) ved Universitetet i Stavanger.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Solveig Hellestveit

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Stress knytt til å delta munnleg i klasserommet*» og har fått høve til fritt samtykke og behandling av data. Eg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato og e-post)