



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVA

Studieprogram: MGL400M-1 Masteroppgåve i spesialpedagogikk, grunnskulel�raru�danning 5.-10. trinn	Vårsemesteret, 2022
Forfattar: Vilde Vetthus	
Rettleiar: Lene Vestad	
Tittel på masteroppgåva: <i>Korleis trygge eit uroleg sinn?</i> Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar om � redusere skulerelatert stress, og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet. Engelsk tittel: <i>How to secure a restless mind?</i> A qualitative study of teachers' experiences of reducing school- related stress, and promoting coping among students in lower secondary school.	
Emneord: Skulerelatert stress, meistringsstrategiar, meistringsopplevingar, relasjonar, meistringsklima	Talet på ord: 29 953 Talet på vedlegg: 4 Stavanger, 03. juni 2022

Korleis trygge eit uroleg sinn?

Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar om å redusere skulerelatert stress, og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet

Forord

Så var ein milepæl nådd. Masteroppgåva er endeleg ferdig, og den markerer mi avslutting på den femårige grunnskulelærerutdanninga 5.-10. trinn ved Universitetet i Stavanger. Oppgåva har vore ein utforskande og spennande prosess, som både har utfordra, vore tankevekkande og ikkje minst lærerik. Når den nå er ferdig er det fleire som fortener ei stor takk.

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Lene Vestad, for faglege, konstruktive og inspirerande innspel undervegs gjennom heile skriveprosessen. Takk for at du, med dine gode fagkunnskapar, har famna kvart tekstutkast i denne oppgåva med imponerande grundigheit. Det har gitt meg tryggleik og motivasjon i arbeidet.

Takk til lærarane som ønska å delta i denne studien, som tillèt meg å få innblikk i deira erfaringar og opplevingar i sin pedagogisk praksis. Utan dykk hadde eg ikkje fått høve til å undersøke og skrive om temaet eg interesserer meg for – nemleg korleis ein lærar kan redusere stress og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet. Eg vil også takke medstudentar for all glede og latter gjennom ein elles krevjande skriveprosess. Takk for alle drøftingar, refleksjonar og støttande oppmuntringar.

Takk til familie for gode og oppløftande ord. Eg er særleg takknemleg til søstera mi Karianne, for gjennomgåande motiverande og støttande samtalar.

Til sist vil eg rette ei spesiell takk til min kjære sambuar, Kent. Takk for at du har hatt trua på meg frå start av, og takk for di umåteleg støtte, tolmod og varme ord. Takk for at du lyttar, takk for at du alltid er der, og takk for di omtanke. Du er unik!

Nå er eg klar for å ta fatt på læraryrket og det sine moglegheiter og utfordringar, men først av alt - ein etterlengta sommarferie.

Vilde Vetrhus, juni 2022

Innholdsliste

Samandrag
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Studien sitt formål og problemstilling	2
2.0 Teori.....	3
2.1 Stress	3
2.2 Stress i ungdomsskulealder	3
2.3 Skulerelatert stress	5
2.4 Ei vidare forståing av transaksjonell teori om stress og meistring i skulen	6
2.4.1 Personfaktorar	8
2.4.2 Miljøfaktorar	14
2.5 Bruken av stressmeistringsstrategiar	20
3.0 Metode	23
3.1 Val av metode – det kvalitative forskingsintervjuet.....	23
3.1.1 Fortolkande fenomenologisk analyse	23
3.2 Forforståing og forskarrolla	25
3.3 Utval og rekruttering.....	25
3.4 Intervjuprosessen – planlegging og gjennomføring.....	26
3.4.1 Intervjuguide	26
3.4.2 Gjennomføring av digitale intervju over Zoom.....	28
3.4.3 Transkribering av intervjusamtalen– frå munnleg til skriftleg form.....	28
3.5 Analyseprosessen – steg for steg.....	29
3.6 Studien sin kvalitet	32
3.6.1 Godkjenning av prosjekt.....	33
3.6.2 Yardley sine fire prinsipp om god kvalitet i kvalitativ forskning	33
3.7 Forskingsetiske vurderingar	36

3.7.1 Informert samtykke.....	36
3.7.2 Konfidensialitet og anonymitet.....	37
3.7.3 Konsekvensar av deltaking i forskingsprosjektet	37
4.0 Resultat.....	38
4.1 Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet.....	38
4.1.1 Læraren si forståing av skulerelatert stress	38
4.1.2 Stress som kjelde for å lukkast?	40
4.2 Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar	41
4.2.1 Utdfordra meistringstru	42
4.2.2 Å unngå læringsaktivitetar	42
4.2.3 Søken etter hjelp og rettleiing	43
4.3 Å legge til rette for elevane si meistring av stress.....	44
4.3.1 Relasjonsbygging	44
4.3.2 Meistringsopplevingar som føresetnad for meistringsklima.....	45
5.0 Drøfting	51
5.1 Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet.....	51
5.1.1 Læraren si forståing av skulerelatert stress	51
5.1.2 Stress som kjelde for å lukkast?	53
5.2 Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar	55
5.2.1 Utdfordra meistringstru	56
5.2.2 Å unngå læringsaktivitetar	59
5.2.3 Søken etter hjelp og rettleiing	61
5.3 Å legge til rette for elevane si meistring av stress.....	63
5.3.1 Relasjonsbygging	63
5.3.2 Meistringsopplevingar som føresetnad for meistringsklima.....	66
5.4 Studien sine avgrensingar og forslag til vidare forskning	71
6.0 Oppsummering.....	73

7.0 Litteraturliste.....	76
Vedlegg	87

Samandrag

Studien sitt formål var å utforske læraren si oppleving av stress og meistring hjå elevar på ungdomstrinnet. Problemstillinga for studien blei derfor: *Korleis legg lærarar til rette for å redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet?*

Som støtte for problemstillinga blei følgande forskings spørsmål:

1. *Kva opplev lærarane at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet?*
2. *Korleis erfarer lærarane at elevane meistrar stresset?*
3. *Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen?*

I studien blei intervju nytta som kvalitativ metode for datainnsamling. Utvalet bestod av tre ungdomsskulelærarar, og intervjuja blei gjennomført digitalt grunna den pågåande koronasituasjonen. Analytisk tilnærming for datamaterialet har vore fortolkande fenomenologisk analyse.

Funna i studien indikerte at lærarane opplever at mest stress oppstår i ulike vurderingssituasjonar, fordi dei unge har høge forventingar til egne prestasjonar. Som eit avvik mellom elevane sine forventingar og vurderingar, erfarte lærarane at elevane gjerne er usikre på eiga meistringstru. Funna tyda her på at elevar kan ha tendensar til eit meir låst tankesett. Lærarane sine opplevingar var også at elevar kan unngå vurderingssituasjonar som følgje av stress, eller å søke rettleiing i andre læringsaktivitetar. I det stressreducerande arbeidet tyda det på at lærarane vektlegg relasjonar og sosial støtte som viktig for meistring, og for å fremje eit meir lærande tankesett hjå elevane. Her impliserte resultatata at lærarane både bruker emosjonell og instrumentell støtte, og at meistringsopplevingar basert på struktur, føreseielegheit, elevmedverknad, tilpassa opplæring og interessebaserte aktivitetar, var viktig for elevar si meistring av stress.

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Ein høyrer ofte omgrepet «generasjon prestasjon» i daglegtalen. Merkelappen teiknar eit bilete av den aktive, flinke ungdomsgenerasjonen, som har eit hav av valmoglegheiter og forventingar om å vere best. Dette kan gjelde kropp og utsjånad, i vennskap eller på skulen, kor ungdommar ser ut til å oppleve så mykje stress og press frå fleire kantar at det blir utfordrande å handtere (Bakken et al., 2018, s. 47). Det er ingen tvil i at ungdomstida og spesielt alderen 13- 16 år kan vere ei sårbar tid, der miljømessige, biologiske, kognitive og sosiale endringar er i spel. Alle desse faktorane kombinert, og overgangen frå det å vere barn til å bli meir vaksen, kan vere grunnar til opplevinga av stress hjå den enkelte (Murberg & Bru, 2004, s. 316- 317).

Stress blir i denne studien definert som ei individuell oppleving. Situasjonar som blir opplevd å vere stressande for ein, er nødvendigvis ikkje stressande for ein annan (Lillejord et al., 2017, s. 6). Opplevinga av langvarig stress har vist seg å vere ein risikofaktor for alvorlege helsekonsekvensar, og kan føre til blant anna psykosomatiske plager slik som hovudpine, bryst- eller magesmerter (Lillejord et al., 2017, s. 7; Murberg & Bru, 2004, s. 318). Stress kan i yste konsekvens føre til mentale helsevanskar (Eriksen et al., 2017, s. 93).

Stadig fleire unge uttrykker psykiske helseplager (Bakken et al., 2018; Bor et al., 2014, s. 615). I overgangen til ungdomsskulen aukar fokuset på akademiske prestasjonar, og krava som følg ein slik kontekst kan oppfattast som meir konkurransemessige (Moksnes et al., 2014, s. 1). Det aukande fokuset om å vere vellukka og dei høge forventingane til å prestere godt akademisk, kan gjere at elevane ikkje opplev at dei strekk til i skularbeidet (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 97-98; Moksnes et al., 2014, s. 14). Eksempelvis kan det å erfare at ein ikkje når egne forventingar til akademiske prestasjonar, opplevast som stressande fordi elevane kjenner det som ein trussel for læring og for å lukkast i prestasjonar (Moksnes et al., 2014, s. 13-14).

Å ha ei god psykisk helse blir forstått som ein tilstand «av velvære der et individ realiserer sine egne evner, kan takle normale stresssituasjonar i livet, kan arbeide produktivt, og er i stand til å bidra i fellesskapet» (Verdens helseorganisasjon, 2018, mi oversetting). Velvære kan derfor i denne samanheng sjå ut til å innebere meistring av stressande situasjonar.

Ungdata-undersøkingar frå 2020 viser at det generelt står bra til med norsk ungdom i dag, og at 85 % av ungdommane opplev at dei er fornøgde og tilfreds med livet. Fleirtalet av elevane i undersøkinga viser dermed teikn til godt velvære, med god fysisk og psykisk helse, og at dei dermed klarer å meistre stress og press i skulekvardagen (Bakken, 2020, s. 2 og 5).

Likevel har det dei siste åra blitt rapportert om fleire psykiske plager og mistrivnad i skulen (Bakken, 2020, s. 2). Skulen spelar ei viktig rolle når det gjeld barn og unge sin oppvekst. Det er ein arena for tilhøyrslø, for vennskap og ikkje minst anerkjenning (Bru et al., 2016, s. 10). Det er på denne møtestaden elevane skal kjenne læring og utvikling, og oppleve glede i møte med aktivitetar og samarbeid med jamaldra (Bru & Roland, 2019, s. 13). Det er dette fellesskapet som kan bli utfordra av fenomenet stress. Ein lærar er derfor ein viktig bidragsytar i elevane si læring, og kan dermed inneha praksisnær erfaring og kunnskap om korleis ein kan legge til rette for meistring av stress hjå unge.

1.2 Studien sitt formål og problemstilling

Formålet med studien er dermed å undersøke korleis lærarar opplev at dei kan redusere stress, og fremje meistring i ulike læringsaktivitetar hjå elevar på ungdomstrinnet. Meistring omhandlar korleis elevane taklar utfordringar og handterer ulike stressande situasjonar (Eriksen et al., 2017, s. 22). Intervju med lærarar om deira forståing og erfaringar av stress hjå elevane, kan slik bidra til ny kunnskap om korleis ein på best mogleg måte kan redusere det, samt fremje elevane sitt emosjonelle velvære i klasseromssituasjonar. I lys av dette er problemstillinga:

Korleis legg lærarar til rette for å redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet?

I tillegg til problemstillinga følger tre forskingsspørsmål:

1. *Kva opplev lærarane at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet?*
2. *Korleis erfarer lærarane at elevane meistrar stresset?*
3. *Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen?*

2.0 Teori

Innleiingsvis i teoridelen blir stress definert frå ein psykologisk og kognitiv ståstad. Deretter fungerer den transaksjonelle teori om stress og meistring, som eit rammeverk for å forstå mekanismane som ligg til grunn for stress, meistring og kjensler hjå elevar i ungdomsskulen.

2.1 Stress

I denne studien blir stress forklart som ei individuell oppleving, og fenomenet byggjer på psykologisk teori om at stress «er forholdet mellom personen og miljøet, kor det er personen si vurdering av kva som overgår ressursane og kva som slik truar eige velvære» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19, mi oversetting). Stress dreier seg altså om opplevingar av at krav overskrid dei individuelle, og sosiale ressursane individet er i stand til å mobilisere for å handtere krav i ulike situasjonar (Bru, 2019, s. 21).

Innanfor stressforståinga snakkar ein gjerne om internaliserte *stressorar*, det som skapar stresset, og *stressrespons*, korleis individet møter og handterer situasjonen som skapar stresset (Lazarus, 1999, s. 32). Stress kan altså bli sett på som noko proksimalt, at det er ei nær årsak til kvifor personen utløyser ein stressreaksjon, anten den er reell eller ikkje (Lazarus, 2006, s. 76). Dersom eleven på ungdomstrinnet opplev at krav og forventingar overgår eigne ressursar, eller har høge krav til eigne prestasjonar som ikkje blir innfridd, kan dette indikere ei auking av stress. På denne måten kan stress bli forstått som ei oppleving som både er overveldande og utmattande, fordi eleven opplev å ikkje meistre dei ulike situasjonane (Lazarus, 2006, s. 79).

2.2 Stress i ungdomsskulealder

Viktige val skal takast på reisa til vaksenlivet. Gjennom dei ulike utfordringane heime, på skulen og i lag med venner, skal unge utvikle kunnskapar og ferdigheiter som blir viktige i seinare stadium i livet (Eriksen et al., 2017, s. 19). Implisitt i konteksten til ungdommane ligg det tydelege rammer og forventingar som kan fungere som årsaksforklaringar for stress, og påverke læringsmiljøet. Dette kan blant anna innebere presset om prestasjon, vere flinkast på fleire område, ha mange venner eller anerkjenning gjennom sosiale medium. Det kan forståast å vere problematisk for den enkelte eleven å meistre desse mekanismane (Bakken et al., 2018, s. 47).

For ungdommar ber dette utviklingsstadiet preg av biologiske, sosiale og psykiske endringar, og det kan slik her skje eit skifte av eiga sjølvoppfatning (Moksnes et al., 2010, s. 430). I tillegg til pubertet og fysisk vekst, skjer det også endringar i dei kognitive og motivasjonelle prosessane (Schraml, 2013, s. 3; Lazarus, 2006, s. 214). Personlegdom og identitet blir forma, kor personlege verdiar, forventingar og ønske for autonomi blir sterkare. Sosiale endringar skjer eksempelvis når det gjeld nære relasjonar med kameratar, foreldre eller i situasjonar på skulen (Schraml, 2013, s. 3). Alle desse endringane påverkar ulike delar av elevane sine liv. Slike endringar vil også spele ei rolle i skulekvardagen deira. Med andre ord vil konteksten kunne endre seg, og det er her det kan oppstå ubalanse i krav og forventingar, som meir eller mindre kan auke førekomsten av stress (Schraml, 2013, s. 3; Torsheim et al., 2003, s. 158; Murberg & Bru, 2004, s. 319).

Til tross for at mykje tyder på at jenter rapporterer høgare opplevd stress enn gutar i ungdomsskulealder, støttar også forskinga at ei generell oppleving av stress i denne perioden aukar. Då spesielt relatert til skulearbeidet (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012, s. 929; Moksnes et al., 2010, s. 430; Moksnes & Haugan, 2015, s. 2473; Bor et al., 2014, s. 613; Bakken et al., 2018, s. 47). Dei mange endringane i ungdomstida har også vist seg å vere forbunden med unge som strevar etter å meistre skulearbeid, og det sosiale landskapet på skulen. I ytste konsekvens kan derfor dette ende med utbrentheit (Parker & Salmela-Aro, 2011, s. 244; Salmela-Aro et al., 2008, s. 664). Dette kan tenkast å vere ein stressreaksjon hjå elevar som frå før av er engasjerte i skulen, men som opplev å ikkje klare å balansere eigne ressursar med eigne eller andre sine forventingar for å lukkast i skulekonteksten (Parker & Salmela-Aro, 2011, s. 244).

Kvifor ungdommar opplev stress kan vere av ulike grunnar. Det kan eksempelvis vere faktorar som sjølvtilitt, livsstil og søvn, i kombinasjon med høg arbeidsbelastning og krav i forhold til prøvar og anna skulerelatert arbeid (Schraml, 2013, s. 10). Elevar i ungdomsskulealderen får også karakterar for første gong. Dette kan gi eit meir realistisk bilete av eigne skuleprestasjonar, som kan medføre ei oppleving av å ikkje meistre og derav true velvære (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Det kan igjen bidra til usikkerheit rundt framtid og eiga identitet (Tvedt & Bru, 2019, s. 48). Læraren med sine erfaringar og opplevingar har derfor ei fundamental rolle i lys av dette, for å kunne fremje elevane si meistring av det ein gjerne kallar for skulerelatert stress.

2.3 Skulereelatert stress

Skulen skal vere ein møtestad for glede, meistring og læring (Havik, 2019, s. 125).

Opplæringslova §9a-2 sikrar at skulen skal legge til rette for eit trygt og godt skulemiljø for alle elevar, og miljøet skal fremje helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9a-2).

Elevar som ikkje føler slik tryggleik og trivsel, kan vere i faresona for å ha vanskar med konsentrasjon og læring, og slik oppleve skulen som stressande (Havik, 2019, s. 134). I ungdomsskulealderen blir kontakten med venner viktigare, og vennene sine meiningar og haldningar blir kanskje meir utslagsgivande for den enkelte ungdomsskuleeleven (Lillejord et al., 2017, s. 6). I ein slik sosial kontekst som skulen kan det derfor skje brytningspunkt. Eit brytningspunkt kan blant anna vere at det oppstår svake relasjonar mellom eleven og læraren, eller mellom venner. Å ikkje føle sterkare, støttande relasjonar kan derfor tenkast å fungere som stressande faktorar i skulen (Murberg & Bru, 2004, s. 326; Moksnes & Haugan, 2015, s. 2474; Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 2).

Sjølve omgrepet skulereelatert stress kan i denne studien tolkast som det å omhandle det daglege presset av eigne forventingar om prestasjonar i vurderingssituasjonar. Med andre ord kan det dreie seg om skulefagleg læring, og frykta for eiga meistringstru i ulike læringsaktivitetar (Bakken et al., 2018, s. 47; Schraml, 2013, s. 10). Samstundes kan samanlikningar og konkurranse i læringsmiljøet oppstå, noko som kan føre til konfliktfylte relasjonar og derav auke stressnivået til den enkelte (Moksnes et al., 2014, s. 1- 2). Sidan ungdommane er store delar av dagen på skulen, er det på denne arenaen det blant anna skjer ei utvikling av sjølvbilete og sjølvtilitt (Lillejord et al., 2017, s. 6). Som profesjonsgruppe kan det derfor tenkast at lærarar sit inne med viktige erfaringar og kunnskapar om kva som kan påverke elevane negativt når stresset eventuelt tek form, og kva skulen kan gjere for å forhindre at det skjer (Lillejord et al., 2017, s. 15). Dei spelar også ei essensiell rolle for den enkelte elev si oppleving av å vere i ein optimal læringsprosess, kor dei kjenner positive kjensler slik som glede, tryggleik og engasjement i læringsaktivitetar (Lillejord et al., 2017, s. 16).

2.4 Ei vidare forståing av transaksjonell teori om stress og meistring i skulen

Ifølge transaksjonsteori kan stress bli forstått som ei kognitivt opplevd overbelastning. Stress er ikkje berre avhengig av miljømessige faktorar, men også av individet si sårbarheit ovanfor miljøet sine krav (Lazarus & Folkman, 1984, s. 293; Lazarus, 2006, s. 78). Korleis elevane reagerer og handterer denne overbelastninga vil variere (Lillejord et al., 2017, s. 6). For at elevane skal oppleve ein situasjon som stressande i skulekonteksten, må det skje ein trussel for viktige målsettingar og personlege forventingar i læringsaktiviteten. Dei personlege forventingane er avhengige av blant anna faktorar som mål, sjølvoppfatning og personlege ressursar, som vil variere frå elev til elev (Lazarus, 2006, s. 81).

Kognitiv vurdering og meistring hjå individet kjem også fram som viktige aspekt i den transaksjonelle stressforståinga. Kognitiv vurdering blir skildra som prosessen som tek utgangspunkt i kva grad og kvifor situasjonar mellom eleven og miljøet, blir opplevd som stressande. Meistring er bunde saman med kognitiv vurdering og skildrar kva meistringsstrategiar eleven kan ta i bruk for å takle dei stressande situasjonane i skulekonteksten, og kjenslene som kan kome fram i den samanheng (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Opplevingar av stressande situasjonar skjer derfor på bakgrunn av vurderingsprosessar, som inneber ei rekke kognitive handlingar som eleven bevisst eller ubevisst utfører (Lazarus, 2006, s. 98).

Vurderingsprosessane består av *primær* og *sekundær* vurdering. Primær vurdering dreier seg om i kva grad individet opplev ein *stressor*, altså det som skapar stresset, som truande for noko viktig, anten det er mål, verdiar eller førestillingar om seg sjølv (Lazarus, 2006, s. 98). Det handlar om kva for nokre ressursar som er til stades for å handtere situasjonen (Bru, 2019, s. 25). Er det slik at eleven ikkje vurderer stressoren som relevant, er det ikkje ein trussel for trivsel, og det vil heller ikkje oppstå stress. Stress førekjem med andre ord dersom personen opplev ein situasjon som eit potensiale for utfordring, tap eller trussel (Lazarus, 2006, s. 99). Dersom stresset blir frå eleven sett på som ei utfordring, kan eleven gjerne sjå på det som konstruktivt, der hen på bakgrunn av kjensler ønsker å oppnå læring og utvikling. I denne samanheng vil ein elev i læringsaktivitetar fortsett kunne ha tru på at hen klarer å meistre dei (Lazarus, 2006, s. 49).

I motsetnad kan ei oppleving av tap vere noko som har hendt, sei til dømes ein dårlegare karakter enn først rekna, eller tap av eit viktig vennskap i ungdomsskulealderen (Lazarus,

2006, s. 49). Elevar kan også føle seg trua dersom dei opplev å ikkje strekke til i læringsaktivitetar (Lazarus, 2006, s. 100). I skulen kan dette vere i samband med skulepresset, og kjensla av at ein ikkje når måla som er satt anten av eleven sjølv eller av lærar. Mangel på måloppnåing kan gi kjensle av tap eller det å ha mislukka, noko som igjen verkar negativt inn på det emosjonelle, kognitive velvære. For elevane si sjølvevaulering i ein slik prosess som dette, har læraren ei viktig rolle for å kunne støtte elevane i si tru på at dei kan meistre både faglege og eigne sosiale krav (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98 og 112-113). Med trussel eller tap blir stressopplevinga derfor destruktiv, det vil seie at stresset kan redusere kvaliteten på læring og prestasjonar på bakgrunn av eventuelle psykiske eller fysiske helseutfordringar (Lazarus, 2006, s. 49; Bru, 2019, s. 21). Det er her det i eleven si primære vurdering kan oppstå ubalanse mellom stresset ein blir utsett for, og føresetnadane ein har for å meistre det (Eriksen et al., 2017, s. 20).

Sekundær vurdering refererer til den kognitive evalueringsprosessen, og om kva som kan bli gjort for å handtere det stressande møte med miljøomgivingane, altså om val av meistringstrategiar (Bru, 2019, s. 25; Lazarus, 2006, s. 99). Denne typen vurdering legg grunnlaget for kognitiv meistring, og handlar om at jo større tillit og tru eleven har til eiga evne til å handtere ulike situasjonar, jo større er sannsynet for at den stressande situasjonen blir opplevd som utfordrande og ikkje som truande (Lazarus, 2006, s. 100). Desse opplevingane kan relaterast til eleven sine kjensler (Lazarus, 2006, s. 51- 52).

Stress, meistring og kjensler er tett samanspelande (Lazarus, 2006, s. 51- 52). Kjenslene er den meir medvitne delen av emosjonar som kan oppstå som følgje av tru på meistring. Dei er viktige for trivsel, og for den sosiale funksjonen til individet (Lazarus, 2006, s. 53). Med andre ord kan kjensler oppfattast som indre ressursar som har innflyting på opplevingar, tankar og handlingar. Positive kjensler sørgjer for at ein lar seg rive med, opplev glede og begeistring. I skulesamanheng kan desse fungere som ei energikjelde for motivasjon, konsentrasjon og derav gi god, effektiv læring. Samstundes kan oppleving av å ikkje meistre innebere negative tankar og kjensler, og slik vere til hinder og verke læringshemmande (Befring & Uthus, 2019, s. 502- 503).

2.4.1 Personfaktorar

I forklaringa på kva faktorar som påverkar individet i vurderingsprosessen i stressande situasjonar, refererer transaksjonsteorien til tre faktorar. Desse er 1) mål, motivasjon og ambisjonar, 2) førestillingar om sjølv og 3) personlege ressursar (Lazarus, 2006, s. 93). Desse eigenskapane kan ha betydning for stressnivået til den enkelte. Dei er med andre ord viktige for lærar å ha kunnskap om, for å kunne redusere opplevinga av stress, fremje meistring og samtidig legge til rette for optimal læring i læringsaktivitetar og gode relasjonar blant elevane (Bru, 2019, s. 29). Samspelet mellom personfaktorar og miljøfaktorar er sentralt, og læraren er ein viktig ressurs for elevane sine forutsetningar for å kunne meistre stress. Derfor vil læraren si rolle bli løfta fram vidare i miljøfaktorar seinare i oppgåva. Nedanfor vil først kvar av dei tre personfaktorane bli gjort greie for, samt korleis dei kan verke inn på eleven si oppleving av stress og meistring i skulen.

Mål, motivasjon og ambisjonar

Stress kan førekomme dersom eleven sine mål og ambisjonar blir trua (Lazarus, 2006, s. 93). Elevane sine mål vil variere over tid, og viss dei er for høge kan dei vere til hinder for meistring og tru på eigen kompetanse om mangel på måloppnåing skjer (Bru, 2019, s. 30). Viss ein elev ønsker å nå viktige mål, men opplevinga av desse er trua, kan grada av motivasjon ha noko å seie for om eleven vurderer trusselen heller som ei utfordring. Eleven kan med høg grad av motivasjon då kunne mobilisere handling for å nå målet, altså for å kunne meistre eit potensielt stress (Samdal et al., 2017, s. 11).

For å forstå korleis motivasjon kan oppstå, kan ein trekke linjer til sjølvrådeteori. I denne teorien oppstår motivasjon når dei tre grunnleggande psykologiske behova er oppfylt. Det vil seie behovet for 1) autonomi, 2) behovet for kompetanse, og 3) behovet for tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2000, s. 65). I skulekonteksten handlar behovet for autonomi om at eleven har høve til å ta val i læringsaktivitetar, på bakgrunn av eigne avgjersler. Overordna kan det handle om sjølvbestemming og elevmedverknad (Stone et al, 2009, s. 77; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69). At eleven deltek og får si stemme høyrte i klasserommet er forbunden med trivsel og auka velvære. Det kan vere særleg viktig i læringsaktivitetar og i vennskapsforhold, kor dei får lov å vere med å bestemme og føle seg sett, høyrte og støtta (Anderson & Graham, 2016, s. 355). Like viktig blir det at ideane og døma til elevane blir implementert, respektert og anerkjent i undervisningssituasjonar (Anderson & Graham, 2016, s. 355). At elevane har noko å seie i skulen gir ikkje berre validering av elevane sine stemmer og at desse blir høyrte og

verdsett, men det har også noko å seie for prosessen av utforsking og utvikling av deira identitet og rolle i verda, som kan vere i risikosona ved stressande opplevingar (Anderson & Graham, 2016, s. 361). Det kan derfor seiast at elevmedverknad er essensielt for den motivasjonelle prosessen i skularbeidet (Jang et al., 2010, s. 388).

Behovet for kompetanse dreier seg om eleven si tru på eiga evne til å påverke moglege utfall, altså kjensla av meistring og kontroll i handlingar og åtferd, gjerne då i læringsaktivitetar (Stone et al., 2009, s. 77; Samdal et al., 2017, s. 14). Tilhøyrsløse er erfaringa av å ha støttande, sosiale relasjonar og refererer til det å føle respekt, tryggleik og tillit i slike autentiske forhold (Stone et al., 2009, s. 77; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Sjølv om begrepet motivasjon kan dermed seiast å dreie seg om eleven sine kognisjonar, emosjonar og åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Kognisjonar refererer her til elevane sitt tankesett og kva forventingar dei har til eiga læring. Emosjonar er knytt til positive og negative kjensler. Det gjeld elevane sine interesser, engasjement og glede for læringsaktivitetane, men det kan også innebere negative kjensler og frykt for å mislukkast i arbeidet. Åtferd på si side, omhandlar konsentrasjonen, merksemda, innsats og vala til den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

Lazarus (2006, s. 93) poengterer at motivasjon er heilt avgjerande i samband med stress og kjensler. Ifølge psykologen vil det ikkje vere potensiale for stress eller kjensler dersom ein ikkje har noko mål. Stress, eller negative kjensler, oppstår på bakgrunn av at eleven gjerne opplev ei forseinking av å nå mål, og gjerne ser på dette som ein trussel for læring og utvikling. På den andre sida kan eleven oppleve positive kjensler dersom hen erfarer å innfri mål (Lazarus, 2006, s. 93). Det kan derfor slik tolkast at motivasjon kan vere ei drivkraft for elevane sine mål, ambisjonar, val og innsats i læringsaktivitetar. I ei slik drivkraft er det i sjølvrådeteorien vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Indre motivasjon dreier seg blant anna om å utføre læringsaktivitetar fordi det blir opplevd som interessant (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Aktiviteten blir utført nettopp fordi det ligg ei glede i å gjer det, utan at individet her forventar ei påskjøning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68; Ryan & Deci, 2000, s. 56). Ytre motivasjon står derimot i kontrast til indre motivasjon. Ein elev som er ytre motivert er driven av instrumentell verdi, altså er målet av læringsaktiviteten å oppnå påskjøning og eit visst ønska resultat (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

og 60). Eksempelvis kan det vere ein elev som har frykt for å prestere dårleg på skulen, og då gjerne utfører aktivitetar for å få god karakter, ikkje fordi det i seg sjølv blir opplevd som interessant og meiningsfylt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69; Samdal et al., 2017, s. 14; Ryan & Deci, 2000, s. 60). Det kan dermed tenkast at dette forventingspresset blir frå eleven opplevd som emosjonelt krevjande, og at det over lenger tid kan føre til at eleven opplev skulen som stressande (Lazarus, 2006, s. 79).

Kva som faktisk motiverer eleven kan vere avhengig hen si målorientering. Målorientering kan forståast gjennom to typar orientering, altså meistringsorientering og prestasjonsorientering (Kaplan & Maehr, 2007, s. 142-143, Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 165; Tvedt & Bru, 2019, s. 53). Distinksjonen mellom den målorienteringa eleven innehar, og viktigheita av kva ulike målorienteringar har å seie for læringsmiljøet, er viktig å merke seg. Dette vil det bli kome tilbake til i kapittelet om miljøfaktorar seinare oppgåva.

For ein elev som er meistringsorientert er målet læring og utvikling av kompetanse. Meistringsorienterte elevar har slik eit formål om personleg utvikling, og utfallet av denne orienteringa kan bli at elevane blir uthaldne i læringsaktivitetar og får positivt velvære (Kaplan & Maehr, 2007, s. 142). Sagt på ein annan måte, er ein elev som er meistringsorientert opptatt av ei verkelegheit kor ambisjonane er å forbetre seg dersom hen mislukkast i læringsarbeidet. Elevane kan då ta i bruk gode løysingar for å forstå kvifor dei ikkje lukkast. Desse løysingane kan anten vere å søke hjelp frå lærar eller medelevar, eller bruke andre ressursar slik som lærebøker til hjelp for forbetring (Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Kaplan & Maehr, 2007, s. 143). Slik utforsking verkar til at elevane ikkje opplev at mål og ambisjonar blir like lett trua. Det ser derfor ut til at meistringsorienterte elevar vil i mindre grad oppleve stress, då fokuset ligg heller på korleis dei kan utvikle seg og meistre aktivitetar (Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Yeager & Dweck, 2012, s. 306; Ames, 1992, s. 262).

Elevar som har ei prestasjonsorientert tilnærming til læring er på den andre sida opptekne av å demonstrere kunnskap i forhold til andre. Det kan innebere eit fokus på prestasjon, karakterar og samanlikning. Eleven forsøker her å uttrykke meir kunnskap og kompetanse enn andre (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143; Ames, 1992, s. 263). Det betyr at eleven kan stille seg sjølv kontinuerlege spørsmål om eigen kompetanse, noko som vil kunne føre til at eleven blir emosjonelt sårbar (Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Ames, 1992, s. 263). Eleven bruker då tid og

energi på å samanlikne seg sjølv med andre, og kan oppleve at uansett innsats vil ikkje kompetansen vere tilstrekkeleg (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143-144; Ames, 1992, s. 263).

Elevar med høgare grad av prestasjonsorientering kan dermed tenkast å oppleve auka stressnivå dersom deira behov for framstilling av kompetanse blir trua (Tvedt & Bru, 2019, s. 54). Det kan i tillegg verke negativt inn på eleven si eiga tru på meistring, då forskning viser at eleven med denne orienteringa kan gi lett opp i møte med for høge krav og vanskar, og oppleve at manglande evner eller inkompetanse er eit fastlåst, medfødt trekk som ikkje kan endrast gjennom innsats (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143-144; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 165; Dweck & Leggett, 1988, s. 262- 263). Tatt dette i betraktning ser ein at målorientering og grunnleggande behov kan vere relatert, fordi begge deler kan bli rekna som motivasjonelle faktorar i læringsaktivitetar som kan påverke kvarandre (Bru, 2019, s. 30-33).

Førestillingar om sjølvvet – tru på eiga meistringsevne

Førestillingar om sjølvvet er ein personfaktor som omhandlar eigne forventingar i møte med omgivnader, og korleis ein sjølv reagerer kjenslemessig på forventingar og det faktiske resultat av desse (Lazarus, 2006, s. 93). Denne førestillinga kan ein kople opp mot eleven si eiga meistringstru. Meir presist kan det omsetjast til meistringsforventingar, eller «self-efficacy», og handlar om korleis meistring spelar ei rolle for åtferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147). Kva som definerer tru på eiga meistring er ifølgje Bandura avhengig av sosiale erfaringar, og om individet sjølv er overtyda i sine tolkingar om at hen kan meistre vanskelege situasjonar (Bandura, 1977, s. 198). Jo høgare, sterkare tru på eiga meistring ein har, jo lenger kan ein takle utfordrande situasjonar slik som stress i læringsaktivitetar (Bandura, 1977, s. 194). Har ein derimot svake, låge forventingar om eiga meistring kan dette resultere i tendensar til å tolke situasjonar som truande. Det vil igjen kunne vere hemmande for læringsaktivitetar, og eventuelt føre til val av stressmeistringsstrategiar som ikkje er føremålstenlege for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147).

Dette skil seg noko frå Lazarus (2006) si vidare skildring av meistringsforventingar, der han forklarar ei meir generell tru på det å kunne klare. Ifølgje Lazarus dreier meistring seg om at ein administrerer stressande livsvilkår, at ein har potensiale for å utfordre seg sjølv og å vere god til å handtere stressande situasjonar (Lazarus, 2006, s. 129). Stressforskaren ser dermed på meistring med eit prosessuelt perspektiv, som omhandlar «kognitive- og åtferdsmessige

vilkår som stadig er i endring, og som skal sørge for evne til å handtere indre og/eller ytre krav som blir vurdert til å overskride egne, personlege ressursar (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141, mi oversetting).

Til tross for dette vil skulefagleg læring for elevane i ungdomsskulen i denne studien bli prega av både Lazarus (2006) si forklaring, og av tidlegare erfaringar slik Bandura (1977) sitt syn på meistringsforventingar viser. Dette fordi trua hjå Bandura (1977) verkar som ein mekanisme i forventingar slik Lazarus (2006) forklarar det som ein personfaktor i transaksjonsteorien. Samla vil meistringsforventing i denne studien derfor dreie seg om både elevane si generelle tru på å mestre, og meistringsforventingar basert på ulike opplevingar i samband med læring. Som menneske er det naturleg å ta val som unngår aktivitetar som stiller krav ein ikkje trur ein kjem til å klare, og som overgår eiga meistringsevne (Bandura, 1977, s. 194). I skulekontekst kan eksempelvis ein elev som opplev å tvile på eigen kompetanse og meistring, gi lett opp i aktivitetar, som igjen kan auke nivået av stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147).

I skulesituasjonar har det vist seg at meistringstru kan føre til oppleving av større verdi av fag på skulen, at elevar tar større initiativ i læringsaktivitetar, yter god innsats i skularbeidet, blir engasjerte og meir uthaldne i utfordringar dei møter (Bandura, 1977, s. 194; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Eit aspekt nært knytt til elevane sine meistringsforventingar er korleis dei tenker om læring. Tankesett er utviklingsbart og noko vi alle har. Derfor vil det hjå elevane variere korleis dei tenker om eiga læring i ulike situasjonar. Innanfor teoriar om tankesett er det kome fram til at eit meir lærande tankesett på generell basis, kan bidra til menneske si tru på å kunne mestre. Innanfor dette tankesettet ligg det ei tru om at intelligens og eigenskapar ikkje er fastsett, og kan endrast. I samanheng med personfaktorar vil det kunne vere av betydning for eleven sine ulike mål, for motivasjon og for åtferd, då det avgjer ofte korleis ein elev vil kunne takle stressande situasjonar. Elevar med eit lærande tankesett verkar altså betre til å evne å justere seg etter å ha gjort feil, og ser gjerne på prosessen som føresetnad og naudsynt for læring (Dweck, 2007, s. 39; Schroder et al., 2017, s. 23; Ng, 2018, s. 2).

Samtidig viser studiar at elevar med meir lærande tankesett våger å prøve seg på meir utfordrande oppgåver (Dweck, 2007, s. 39; Sisk et al., 2018, s. 561). Det er også funne indikasjonar på at desse elevane opplev å vere meir motivert for skularbeid (Yeager, 2017, s.

83). Forsking innan neurobiologi føreslår i tillegg at eit meir lærande tankesett er forbunden med auka merksemd i ulike læringsprosessar (Ng, 2018, s. 2-3). Eit meir lærande tankesett kan derfor verke som ei støtte i møtet med stress, fordi det gir tru på å kunne meistre utfordrande læringssituasjonar i skulen (Dweck, 2007, s. 38; Schroder et al., 2017, s. 26; Zeng et al., 2016, s. 4-5).

På den andre sida inneber eit meir låst tankesett som regel at ein trur at eigenskapar er uforanderlege. Ein kan gjerne seie at det her er tendensar til å ha eit meir prestasjonsorientert syn på læring, som verkar til å kunne auke nivået av stress. Dette fordi eleven her kan vere mindre opptatt av læring, og meir fokusert på korleis hen framstiller seg for andre. Det kan resultere i at eleven opplev utfordringar, feil og innsats som truslar mot eiga sjølvoppfatning og meistringstru. Når læringsaktiviteten ikkje lenger blir lett for elevane, kan elevar med eit meir låst tankesett oppleve mindre grad av sjølvtrillit og motivasjon (Dweck, 2007, s. 38).

Ein kan gjerne seie at desse to tankesetta dermed tek utgangspunkt for det ein omtalar som prestasjonsorientert eller meistringorientert innanfor målorienteringsteorien (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143-144). Dette fordi at tankesetta kan gi innsikt i korleis elevane ser på læring, eller kva for nokre mål dei har for læringa. Dei kan også seie noko om elevane si motstandskraft i læringsaktivitetar, og om dei her opplev trivsel og engasjement (Dweck, 2007, s. 38; Schroder et al., 2017, s. 26; Zeng et al., 2016, s. 4-5).

Personlege ressursar – sosial og emosjonell kompetanse i møte med stress

Ein annan viktig personfaktor er elevane sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Det er personlege ressursar eleven tileignar seg i livet, og kan bli definert som «prosessen der menneske tileignar og bruker kunnskap, ferdigheiter og haldningar til å utvikle sunne identitetar, handtere kjensler og oppnå personlege mål, føle og vise empati for andre, danne og oppretthalde gode relasjonar, og ta ansvarlege slutningar» (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2022, mi oversetting). Av desse verdiane kan ein slik seie at alle tre av personfaktorane i transaksjonsteorien kan tolkast å interagere med kvarandre. Dette fordi dei alle verkar å vere i favør for korleis ein elev truleg kan handtere ein stressande situasjon.

Å inneha sosial og emosjonell kompetanse som personleg ressurs har tidlegare vist seg å vere forbunden med reduksjon av emosjonelle vanskar (Durlak et al., 2011, s. 417-418). Ved høgare grad av sosial og emosjonell kompetanse er elevane meir sjølvmedvitne, og har sjølvtilitt når det gjeld deira tru til å meistre. Det kan også gi evne til å vere sjølvdisiplinert, motivere seg sjølv, handtere stressande situasjonar, strukturere arbeidet og forbetre karakterar (Durlak et al., 2011, s. 417- 418). Med slike ferdigheiter kan elevane lettare forstå og sette seg gode mål, som er avgjerande for den primære vurderinga av stress (Ryan & Deci, 2000, s. 64; Lazarus, 2006). Ein nyare studie finn også at auka sosial og emosjonell kompetanse ser ut til å fungere som støtte i møte med skulerelatert stress (Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 9- 10).

Alle menneske har eit indre behov for å kjenne positivitet, at ein kan utrette noko, meistre noko, bli sett og anerkjent. Sjølvoppfatning, sjølvbilete eller sjølvvurdering er her viktige stikkord (Imsen, 2005, s. 389). Sidan stress ofte blir samanlikna med negative kjensler og reaksjonar sett i lys av transaksjonsteorien, er det å regulere kjensler viktig for å sjå, evaluere og handtere emosjonelle reaksjonar, av stress i dette tilfellet (Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 3). Sjølvoppfatninga er blant anna viktig som personleg ressurs for å kunne identifisere eigne kjensler og tankar, og for å forstå korleis situasjonar og hendingar genererer ulike kjensler slik stress kan gjere. Det handlar igjen om å auke medvita for oppførselen vår og kvifor vi tar dei vala vi tar i ein stressande situasjon, gjerne i forhold til valde stressmeistringstrategiar (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76).

Erfaringane eleven har med seg til skulen av personlege ressursar er blant anna med på å bestemme eleven si vurdering av ein stressande situasjon (Lazarus, 2006, s. 116). For å fremje utviklinga av sosial og emosjonell kompetanse som føresetnad for meistring og redusering av stress, krevst det ei rekke tiltak både på individ- og systemnivå. Ein utslagsgivande kontekst er her klasserommet og læraren som ressursperson, derav miljøfaktorar (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 80).

2.4.2 Miljøfaktorar

Miljøfaktorar er av betydning for elevane si vurdering av potensielt stressande situasjonar. Desse kan gjelde krav, innskrenkingar, høver og kulturen i klasserommet. Krav inneber i denne samanheng dei forventingane som ligg implisitt eller eksplisitt i det sosiale miljøet, anten det er å til dømes oppnå gode skuleresultat eller stå fram som pliktoppfyllande og flink (Lazarus, 2006, s. 82). Slik kan ein i samband med læring seie at dei miljømessige variablane

handlar om kultur, sosial støtte, føreseielegheit og struktur i skulekonteksten, og korleis dei påverkar stress- og meistringsprosessen (Bru, 2019, s. 37- 40). Kultur er dei verdiane i skulen som eleven opplev som viktige. I skulesettinga kan det innebere fokuset på karakterar, og kva som skal til for å nå eiga framtidsmål, eksempelvis utdanning og karriere. Dersom skulekulturen legg større vekt på resultat og prestasjonar, kan dette påverke eleven si oppleving av meistring og derav fremje stress (Bru, 2019, s. 37).

Ungdomseleven er heile tida ein del av ein sosial kontekst, og er i ei tid full av potensiale for læring, utforsking og moglegheiter (Yeager, 2017, s. 74). Med omsyn til denne konteksten bør stress bli sett på som eit fleirnivå- fenomen, slik det også går fram av den transaksjonelle forståinga på stress og meistring (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Det vil seie at det er forskjellige faktorar i skulemiljøet som kan bidra til auka stress. Ein kropp er ikkje konstruert til å takle stress over lenger tid, og fysiologiske konsekvensar av høg stressaktivering over lenger periodar kan påverke søvnmønsteret og døgnrytmen, og slik redusere kognitiv funksjon. Det kan blant anna påverke evna til å minnast, slik at resultatet kan kome til å bli negativ framgang for eleven i læringssituasjonar. Slike negative opplevingar kan etterkvart føre til mentale vanskar (Samdal et al., 2017, s. 7-8). Verdiane og praksisane i relasjonane innanfor skulen kan derfor vere særleg viktige i forhold til å kunne redusere opplevinga av stress, og for å støtte elevane i si meistring av det (Samdal et al., 2017, s. 21-23).

Kultur og tilhøyrse

Transaksjonsteorien si framstilling viser at det førekjem ein gjensidig balanse og relasjon mellom individuelle, og kontekstuelle faktorar som kan leie til stress og meistring.

Kontekstuelle faktorar kan her vere kulturen, eller meir presist, læringsmiljøet på skulen. Det refererer til den sosiale interaksjonen mellom elevane og lærarane, samt elevane seg i mellom. Det inneber blant anna dei verdiane og haldningane som finst i skulen (Modin & Östberg, 2009, s. 434).

I klasserommet er det både læraren og elevane som er med å skapar kulturen, og denne vil verke inn på elevane si tolking og eventuell meistring av ulike situasjonar. Det handlar om det motivasjonelle klimaet i læringsmiljøet. Her skil ein gjerne mellom det å ha eit meistringsklima eller eit prestasjonsklima i klasserommet. Dette har parallelle linjer til elevane si målorientering, som tyder kva ulike mål elevane har og korleis desse eventuelt blir påverka av motivasjon og innsats (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). Eit meistringsklima har, på lik

linje med ein meistringsorientert tilnærming til læring, hovudfokus på utforsking og forståing i møte med lærestoff og aktivitetar, samt ønsket om å utvikle kompetanse. Eit slik klima har vist seg å gunstig for elevane sitt psykososiale læringsmiljø ved at dei tek i bruk meir tenlege strategiar i læringsaktivitetar (Tvedt & Bru, 2019, s. 55- 56; Bergsmann et al., 2013, s. 137; Meece et al., 2006, s. 495; Urdan & Schoenfelder, 2006, s. 335). I forhold til å redusere stress verkar dette som ein buffer, fordi læraren her kan legge rammer for at elevane i meistringsklimaet får høve til å ta val basert på eigne slutningar i utforskinga, samtidig som at fokus på meistringstru blir utgangspunktet for læring (Urda & Schoenfelder, 2006, s. 339). Meistringstrua er avgjerande for å kunne klare seg fagleg og sosialt, og det igjen spelar ei rolle for opplevinga av stress (Bergsmann et al., 2013, s. 132).

Er kulturen i eit klasserom derimot prega av eit prestasjonsklima, kan det skape eit miljø der elevane er opptekne av å demonstrere kunnskap (Tvedt & Bru, 2019, s. 55; Meece et al., 2006, s. 491). Merksemda til elevane ligg på prøvar og prøveresultat, der målet er å vise at ein er best (Skaalvik & Federici, 2015). Eleven kan unngå å søke hjelp frå lærar eller andre ressursar, fordi feil blir opplevd på same måte som å vise manglande kompetanse. Elevane er her i større grad sårbare når det gjeld akademisk sjølvoppfatning, og har tendensar til å utsette skularbeid (Tvedt & Bru, 2019, s. 55 – 56; Meece et al., 2006, s. 491). Med utgangspunkt i transaksjonsteorien, kan elevar som utsett skularbeid vere i faresona for å utvikle negative emosjonar og derav stress, fordi mangel på kontroll kan i ettertid kjennast overveldande for eigne ibuande ressursar til å takle skularbeidet (Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 100). Stress kan også oppstå slik fordi eleven kanskje snakkar seg sjølv ned i forhold til andre for å prøve å lette stresset. Denne type klima kan derfor koplast til emosjonar som nedstemtheit, utmatting og låg sjølvverd, som verkar inn på førestillingar om seg sjølv (Skaalvik & Federici, 2015).

I samband med stress og meistring kan det tenkast at læraren si vektlegging av kultur og tilhøyrse, er viktig systematikk. For å arbeide for eit meistringsklima, kan læraren her løfte fram ulike handlingsmønster i førebyggingsarbeidet for stress. Dersom eleven opplev manglande meistring av stress, kan desse handlingsmønster til læraren blant anna basere seg på struktur og føreseielegheit (Tvedt & Bru, 2019, s. 55- 63).

Struktur og føreseielegheit

Skuledagane er varierte, med fleire ulike arbeidsmåtar og testsituasjonar. Det kan opplevast som motiverande for mange, men for elevar som av ulike grunnar er meir sårbare kan det skape bekymringar (Bru & Øverland, 2016, s. 54). Eit rasjonale i stressteorien er at emosjonar er tett kopla opp til vurdering av kva for nokre meistringstrategiar det er mogleg å møte stressorar med. I ein prøvesituasjon i skulen som eleven av erfaring har opplevd som flau tidlegare, kan dette utløyse kjenslene angst og uro for den neste testsituasjonen som kjem. Anna døme er dersom eleven er bestemt på at prøven kjem til å gå dårleg, kan kjensler som tristheit og håpløyse oppstå. Slike vedvarande pessimistiske tankemåtar og vurderingar av meistring kan sette den psykiske helsa i fare (Bru, 2019, s. 25- 26).

For å førebygge desse negative emosjonane kan struktur, konkrete reglar og rutinar vere særlege miljøfaktorar som kan bidra til at elevane opplev kontroll over alle dei varierte læringsaktivitetane. Med faste planar og rammer kan det slik sjå ut til at føreseielegheit og struktur stimulerer velvære, og motiverer elevane til innsats og læring (Bru & Øverland, 2016, s. 54; Ames, 1992, s. 263). I profesjonsutøvinga kan lærarane legge føresetnadar for slik føreseielegheit, ved blant anna å gi informasjon om testsituasjonar eller aktivitetar, der eleven opplev konsistens og kontroll over kva som kjem til å skje. Læraren kan også slik legge klare føringar for adekvate forventingar, optimale utfordringar og konstruktive tilbakemeldingar i læringsaktivitetar (Bru, 2019, s. 38- 40; Samdal et al., 2017, s. 15; Ryan & Deci, 2000, s. 64).

Elevar som opplev stress i prøvesituasjonar har vist seg å ha fordel av å få god informasjon frå læraren om når og korleis evalueringa og testsituasjonen skal føregå. Det ser også ut til at elevane kan slik bruke sine kognitive ressursar på læring, i staden for å bekymre seg for korleis dei skal takle presset i eventuelle læringsaktivitetar (Bru & Øverland, 2016, s. 54). God struktur og føreseielegheit er derfor miljøfaktorar frå lærar som fremjar tryggleik og trivsel, fordi elevane på denne måten truleg greier i større grad å lettare konsentrere seg om skularbeidet (Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 114). Når læraren legg til rette for oversiktlege læringsaktivitetar, er forståinga at dette kan bidra til motivasjon og meistringstru for den enkelte. Dette fordi strukturen kan vere betydningsfull for korleis elevane tar fatt i læringsprosessen. Nærmare forklart kan eksempelvis strukturen og føreseielegheita som læraren gir, vere avgjerande for korleis elevane bruker tida dei har tilgjengeleg, og korleis dei vel å bruke strategiar dei innehar for å gjennomføre aktiviteten som er gitt. Når læraren

vektlegg slik struktur, kan hen vere med å ha innverknad på elevane sine kjensler av meistring og tilfredsheit (Ames, 1992, s. 263).

Gjennom den føregåande strukturen og føreseielegheita, kan læraren tilpasse læringsaktivitetar og oppgåver for å førebygge at skularbeidet ikkje blir for eleven opplevd som for krevjande, eller for mange. Utan, er risikoen at eleven mistar oversikt og kontroll, og kan oppleve læringsaktivitetane som uoverkommelege. Dette samsvarar med at dersom krav og forventingar overstig dei personlege ressursane, er det fare for oppleving av stress (Skinner & Belmont, 1993, s. 572; Tvedt & Bru, 2019, s. 62). Tidlegare forskning har derimot føreslått at læraren blant anna bør gi rom for at interessa til elevane kjem til syne i læringsaktivitetane, for at elevane skal kjenne vilje og engasjement, og for at læringsaktiviteten skal opplevast som meningsfull (Skinner & Belmont, 1993, s. 578; Ames, 1992, s. 263). At læraren blant anna gir varierte og differensierte oppgåver kan slik legge til rette for ei interesse blant elevane, for å lære og for ei meistringorientert tilnærming. At elevane til dømes får kjenne engasjement kan spesielt gjelde når dei får forklaringar frå læraren på kvifor dei skal engasjere seg i aktiviteten, og kva den har å seie for utvikling av ferdigheiter, personleg relevans og kontekst (Helle, 2019, s. 138; Ames, 1992, s. 263).

Når læraren er involvert i elevane sine interesser og deira perspektiv, fattar dette til den nære relasjonen læraren og eleven seg i mellom. Det har vist seg å resultere i høg grad av engasjement frå elevane (Skinner & Belmont, 1993, s. 573; Reyes et al., 2012, s. 707; Jang et al., 2010, s. 589). Når læraren legg til rette for struktur og føreseielegheit, kan det dermed truleg bidra til at elevane får oppleve kontroll, kompetanse, meistringstru og optimisme i læringsarbeidet på skulen (Jang et al., 2010, s. 589).

Sosial støtte

Alle elevar vil møte utfordringar i skulen, som også utfordrar deira tru på å kunne meistre dei (Eriksen et al., 2017, s. 19). Den emosjonelle relasjonen som blir etablert mellom elev og lærar og med klassekameratar, kan derfor vere ein av dei viktigaste faktorane for å oppnå positiv utvikling hjå den enkelte elev. Dette gjeld både for elevane si oppleving av engasjement, motivasjon og for akademiske ferdigheiter (Sabol & Pianta, 2012, s. 215). Relasjonen handlar om ein genuin omsorg for elevane sine sett i lys av lærarperspektivet, kor respekt, forståing og pålitelegheit er viktige nøkkelord i skildringa av denne (Ruzek et al., 2016, s. 95).

Forskning hevdar at unge som har eit nært og godt forhold til læraren, har betre sjanse for å gjere det godt på skulen, mindre åtferdsproblem og betre sosiale ferdigheiter (Sabol & Pianta, 2012, s. 218; Drugli, 2013, s. 217). Ein viktig miljøfaktor som kan bidra til elevane si meistring og reduksjon av stress er derfor sosial støtte. Sosial støtte tyder støtte frå ein signifikant annan, læraren i dette tilfellet, og ser ut til å vere avgjerande for utvikling, funksjon og velvære (Thoits, 2011, s. 146). Ein studie gjort av Murberg og Bru i 2008, viser eksempelvis at høg sosial støtte frå lærar indikerer ei redusering av depressive symptom i stressande omgivadar unge opplever. I tillegg argumenterer studien for at den gode relasjonen er viktig for positiv emosjonell vekst, og at ein lærar som viser empati og emosjonell støtte er grunnlaget for styrking av sjølvbilete i møte med stressande periodar (Murberg & Bru, 2008, s. 367). Det samsvarar med ein nyare studie, som har funne at relasjonen frå lærar er signifikant for ei god psykisk helse, og for å auke sjølvtillita til eleven (García-Moyaa et al., 2015, s. 650).

Vidare forgreiningar av den sosiale støtta er instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011, s. 146). Dette er blant anna former for støtte som kan seiast å vere fundamentale for elevane si oppleving av struktur og kontroll over læringsarbeidet, og for å gi elevane tru på å kunne meistre læringsaktivitetar i møte med stress (Thuen & Bru, 2019, s. 58).

Den instrumentelle støtta handlar om den faglege støtta frå lærar, slik som fagleg tilrettelegging, undervisning og rettleiing i læringsaktivitetar, dette åleine eller gruppebasert. Emosjonell støtte dreier seg om omsorg, forståing og empati frå lærar. Det handlar om at ein lærar lyttar, trur på ressursar og moglegheiter eleven har, og hjelp til med konstruktiv tenking og løysingar. I undervisningssituasjon kan dette blant anna vere stadfesting i arbeidet eller å signalisere kva som er bra, og kva som kan forbetrast (Bru, 2019, s. 38- 40; Thoits, 2011, s. 146). Når det gjeld unge sitt grunnleggande behov for autonomi, viser også studiar at emosjonell støtte frå lærarar gir elevane auka indre motivasjon, nysgjerrigheit og eit høgare ønske om å takle utfordringar (Ryan & Deci, 2000, s. 59; Jang et al., 2010, s. 589).

Slike former for sosial støtte kan vere med å oppretthalde sjølvtillita til den enkelte elev, kjensla av tilhøyrslø og det å vere av betydning for andre. Samstundes kan det bidra til å oppretthalde kontroll i utfordrande, stressande situasjonar (Thoits, 2011, s. 150). Til tross for at ein metastudie viser at bufferhypotesen i ungdomsåra har noko inkonsistente resultat, antar

ein likevel at oppleving av sosial støtte frå andre i ein læringskontekst, kan bidra til reduksjon av stress, og slik kan ha ein funksjon for god psykisk og fysisk trivsel (Rueger et al., 2016, s. 1048; Thoits, 2011, s. 150).

Elev- elev relasjonen

Gode relasjonar med medelevar er av særskilt betydning når det gjeld den enkelte si sjølvkjensle og evne til å handtere vanskelege utfordringar, slik stress ofte er. Samtidig er det med dei trygge relasjonane ein rustar eleven til å utvikle mot til å møte sosiale vanskar, og utvikle lærdom for at ein kan handtere diskusjonar og prestasjonar ein gjerne synest er ubehagelege (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Dersom læraren bygger slike positive relasjonar mellom medelevarne, kan eleven erfare å få ivareteke det grunnleggande psykologiske behovet tilhøyrse, og på denne måten få ei oppleving av eit fellesskap i læringsmiljøet. Det å føle at ein høyrer til og er ein del av samhandlingskulturen, kan blant anna skape høgare grad av motivasjon, nye ambisjonar om mål og slik betre skuleinteresse (Ruzek et al., 2016, s. 101).

Funksjonane til gode relasjonar mellom medelevar inkluderer blant anna auka sjølvtilit, validering, nærleik, kjærleik, rettleiing og stimulering. Særleg synest det å vere viktig for å oppretthalde kjensla av å høyre til og redusere depressive symptom (Murberg & Bru, 2008, s. 362; Ruzek et al., 2016, s. 101). Vennskap som ikkje er støttande kan derimot vere årsak til ulike stressorar, og resultere i oppleving av stress. Det er også indikasjon på at elevar som opplev dårlege venneforhold er i risikogrupper for stressrelaterte, psykosomatiske symptom som referert til innleiingsvis (Murberg & Bru, 2004, s. 319; Moksnes & Haugan, 2015, s. 2478). I samanheng med transaksjonsteori viser også anna forskning at når læraren legg til rette for relasjonar mellom elevar, kan dette vere ein viktig miljøfaktor som er av betydning for deira oppleving av stress og meistring, nettopp fordi: «The importance of peers and peer relationships cannot be overstated» (Ruzek et al., 2016, s. 101).

2.5 Bruken av stressmeistringsstrategiar

For at eleven skal kunne oppleve å få stressande opplevingar redusert og lette ubehaget som følg, må den enkelte eleven vurdere og bestemme seg for ulike strategiar å ta i bruk. Det relaterer seg til eleven si sekundære vurdering sett i lys av transaksjonsteori (Lazarus, 2006 s. 102). Lazarus refererer her til problemfokusererte- og emosjonsfokusererte strategiar (Lazarus, 2006, s. 145). Desse meistringsstrategiane er ikkje eit anten/eller, men kan nyttast i ulike

situasjonar som eit forsøk på meistring. Dette går føre seg i eit samspel mellom tankar og kjensler, samt dei føresetnadane som ligg i miljøet (Lazarus, 2006, s. 156).

Problemfokuserte strategiar handlar om at personen aktivt forsøker å løyse hindringar for å nå eit mål (Lazarus, 2006, s. 145). I skulesamanheng kan elevane sin bruk av problemfokuserte meistringsstrategiar vere i samband med ein prøvesituasjon som potensielt utfordrar, der eleven førebur seg godt ved å aktivt ta i bruk ulikt læringsmateriale. Eksempelvis kan det vere at eleven førebur seg til ein presentasjon, og viss hen søker hjelp frå lærar eller medelevar i førebuinga, vil dette kunne leie til oppleving av kontroll og meistring og derav redusere potensielt stress (Bru, 2019, s. 27).

Altså kan problemfokuserert meistringsstrategi innebere aktiv søking etter hjelp for å handtere vanskar som oppstår i skularbeidet. Dersom eleven opplev å fjerne kjelda til stress, kan det resultere i at eleven kjenner seg stolt og glad, som igjen leier til trivsel, god læring og gode resultat i skulesettinga (Bru, 2019, s. 27). Viss eleven derimot ikkje søker hjelp, kan det føre til trussel for eige velvære, meistringstru og derav deira innsats i skularbeidet. Ein studie viser blant anna eit interessant funn om at elevar som presterer lågt søker mindre hjelp når dei treng det mest, enn elevar som presterer høgt (Ryan et al., 1997, s. 166). Tilsvarende viser også anna forskning, at elevar som er usikre på seg sjølv og si meistringstru fagleg og sosialt, kan føle seg trua ved å søke hjelp frå andre og dermed unngår å gjere det (Ryan & Pintrich, 1997, s. 337).

At eleven likevel søker sosial støtte og hjelp frå anten medelevar eller lærarar i skulen, har vist seg å vere ein av dei mest hjelpsame strategiane når det gjeld å handtere ulike stressande problem (Thuen & Bru, 2004, s. 494). Slike problemfokuserte strategiar kan også bidra til at elevane klarer å organisere og planlegge skularbeidet, noko som nyare forskning har funne ut kan verke meistringsfremjande i møte med stress (Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 10).

Tidlegare forskning synleggjer også at elevar som tek i bruk problemfokuserte strategiar for å meistre utfordringar, og ta ansvarlege val i læringsaktivitetar, kan gjer det betre akademisk (Durlak et al., 2011, s. 418).

Emosjonsfokuserte strategiar er retta mot regulering av kjensler som oppstår på bakgrunn av ein stressande situasjon, der individet blant anna prøver å unngå å tenke på trusselen (Lazarus, 2006, s. 145). Formålet i denne strategien er å endre kjensler knytt til den stressande

situasjonen i ei meir positiv retning. At eleven treng støtte og hjelp frå lærar til kognitiv rekonstruksjon i form av å arbeide seg gjennom vonde kjensler, kan vere viktig for å auke energien til å kunne ta i bruk ein meir aktiv og problemfokuserert strategi (Bru, 2019, s. 27).

Dersom emosjonsfokusererte strategiar blir nytta over tid, kan dei likevel verke mot si hensikt, og i staden bidra til at eleven unngår situasjonar som kan opplevast som stressande. I enkelte situasjonar kan det å unngå aktivitetar vere naudsynt for den enkelte (Lazarus, 2006, s. 153; Bru, 2019, s. 28). Dette gjeld blant anna i situasjonar der konflikt kan eskalere, eller der ein trekk seg vekk fordi ein kan bli utsett for mobbing (Bru, 2019, s. 28). Samstundes er det slik at dersom strategiar for å unngå blir nytta frekvent, kan dette bidra til stress. Eksempelvis er det funne at det å utsette skulearbeid ein synest er krevjande, eller presentasjonar ein gruer seg for, kan leie til stress over lenger tid (Bru, 2019, s. 28; Tice & Baumeister, 1997, s. 457; Svartdal et al., 2018, s. 9). Dette fordi det kan gi fleire sosiale og emosjonelle konsekvensar, som til dømes svakare skuleprestasjonar, konflikt med venner eller familie (Havik, 2019, s. 126; Ingul & Nordahl, 2013, s. 5-7). I ytste konsekvens kan det føre til at eleven isolerer seg og vegrar seg til å gå på skulen, som følgje av høg grad av psykofysiologisk aktivering som til dømes prestasjonsangst (Samdal et al., 2017, s. 7- 8; Tice & Baumeister, 1997, s. 457; Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 97-99). Ved slik skulevegning kan eleven utvikle symptom på depresjon og angst, som igjen reduserer evna til eleven for å engasjere seg i sosiale settingar eller konsentrere seg om læringsarbeidet (Ingul & Nordahl, 2013, s. 5-7; Samdal et al., 2017, s. 7-8; Havik, 2019, s. 126-127).

Eleven si oppleving av om skulearbeid er til trussel for eige velvære og personlege ressursar, kan vere avhengig av eleven si målorientering. Forsking viser at denne også kan bli påverka av «karakteristikker ved læringsmiljøet, blant annet det motivasjonelle klimaet i klassen», altså av miljøfaktorsida sett i tråd med transaksjonell teori (Tvedt & Bru, 2019, s. 54). Valet av meistringstrategiar er dermed i takt med eleven sine primære og sekundære vurderingar. For å kunne handtere stressande situasjonar er eleven si forventning om eiga meistring elementær. Mykje av læraren sitt arbeid vil her vere å støtte og rettleie elevar i val av føremålstenlege strategiar for å meistre stresset, i tillegg til å tilpasse opplegg der læraren reduserer dei faglege krava til eleven sine føresetnadar. Dette for at eleven skal kjenne motivasjon og meistring gjennom læringsaktivitetane (Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 117).

3.0 Metode

I dette kapittelet blir studien sin forskingsmetode gjort greie for. Formålet er å gi innsikt i kva, kvifor og korleis metoden har blitt utført, og med det blir val av metode gjort greie for først. Deretter følger forklaring av analytisk tilnærming, utval og rekruttering, stega i intervju- og analyseprosessen, og til slutt blir studien sin kvalitet og forskningsetiske vurderingar presentert.

3.1 Val av metode – det kvalitative forskingsintervjuet

Målet med masterprosjektet var å få betre innsikt og kunnskap om korleis lærarar legg til rette for å redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Derfor var ein kvalitativ metode vurdert mest føremålstenleg. Lærarar sine erfaringar, opplevingar og forståingar av temaet stress var kjelda til data gjennom kvalitative forskingsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskingsintervju er ein «byggeplass for kunnskap», kor kunnskapen blir aktivt konstruert i samspel og fellesskap gjennom spørsmål frå forskar og svar informanten gir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76- 77). Intervjuet var med andre ord eit verktøy for å utvikle forståing og kunnskap om korleis informantane opplevde og reflekterte over dei gitte fenomena stress og meistring (Thagaard, 2018, s. 11). Grunna den pågåande koronasituasjonen og aukande smitte i skulane, blei alle intervju gjennomført digitalt over Zoom.

3.1.1 Fortolkande fenomenologisk analyse

Fortolkande fenomenologisk analyse, på engelsk Interpretative phenomenological analysis (IPA), er vald som analytisk tilnærming då den er av eit eksplorerande design og tek utgangspunkt i korleis menneske gir mening til deira livserfaringar (Smith et al., 2009, s. 1). Det samsvarar godt med formålet for denne studien. IPA er også ein kombinasjon av dei vitskaplege tilnærmingane *fenomenologi, hermeneutikk og idiografi* (Smith et al., 2009, s. 11).

Fenomenologien søker etter menneske sine erfaringar og opplevingar, ut frå den forståing av at verkelegheita er slik den blir opplevd av deltakarane (Smith et al., 2009, s. 11; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det handlar om ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå informantane sine eigne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet med fenomenologien er dermed å sjå mening gjennom deltakarane sine auger, og det kan berre skjje i samanhengen der meiningane skjer, i dette tilfelle gjennom det kvalitative forskingsintervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99). Fordi studien baserer seg på

lærarperspektivet var målet i samsvar med fenomenologien, å utforske informantane sine erfaringar, opplevingar og forståingar av temaet stress og meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Slik var det den subjektive opplevinga som tok fokus, kor søken var å få ei forståing av ei djupare meining om stress og meistring gjennom lærarane sine erfaringar (Thagaard, 2018, s. 36).

Hermeneutikken i IPA handlar om fortolking (Smith et al., 2009, s. 21). Gjennom fortolkinga i hermeneutikken blir det vektlagt at det ikkje finst ei sanning, det vil seie at fenomen og meiningar kan bli tolka forskjellig og på fleire nivå både av informantane og forskar. Det fører til at IPA-tilnærminga er oppteken av ei såkalla dobbel hermeneutikk, kor forskar forsøker å skape ei meining gjennom informantane sine forsøk på å skape meining av opplevingane deira (Smith et al., 2009, s. 3). Fortolkinga er dermed tolking av ei verkelegheit som allereie er tolka av deltakarane i den same verkelegheita, i denne studien dei tre lærarane (Thagaard, 2018, s. 38).

Eitt av dei viktigaste omgrepa innanfor hermeneutikken er også *den hermeneutiske sirkel*. Det vil seie at det føregjekk ein dynamisk prosess, som gjekk ut på at eg rørte meg fram og tilbake i datamaterialet for å prøve å finne meining i deler og i heilheit av intervjuet (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Fortolkinga var på bakgrunn av teori og forskning, og hovudfunna frå analysen blir derfor i drøftingskapittelet diskutert opp mot dette (Thagaard, 2018, s. 38 og s. 187).

Når det gjeld *idiografien* i IPA, fokuserer den på spesifikke detaljar og skildringar rundt eitt enkelt case. Den opererer med to formål, der det eine er at forskaren undersøker spesifikke detaljar ved det informantten formidlar, gjerne om opplevingar og erfaringar. Dette er forsøkt ivareteke gjennom fortolking, koding og kategorisering. Det andre formålet er at idiografien ønsker å finne ut korleis informantane forstår det som skjer med dei, i bestemte kontekstar. Dette kan blant anna gjelde hendingar, prosessar eller relasjonar. Med andre ord er det lærarane og deira erfaringar som utgjer idiografien i denne studien om stress og meistring på ungdomstrinnet (Smith et al., 2009, s. 29).

3.2 Forforståing og forskarrolla

I forkant av undersøkingar startar ein gjerne med visse idear, altså ei forforståing. Det blir skriva at ein «møter aldri verden forutsetningsløst», og i det ligg betydninga at ein alltid møter fenomen på grunnlag av visse føresetnadar (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Eit av dei viktigaste prinsippa i den hermeneutiske sirkelen er dermed forforståinga til ein forskar. Den omhandlar samanhengar mellom fortolking, forforståing og den konteksten forskar skal fortolke i (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Eigne føresetnadar og forforståing i denne studien er at eg som lærarstudent og vikar i praksis, sjølv har erfart frå det skulerelaterte miljøet at elevar opplev stress på ein eller annan måte. Vald litteratur i denne studien har i tillegg spelt ei rolle for tematikk og spørsmål i intervjuguide, fordi teori og tidlegare forskning blei gjort greie for i førekant av intervjuet. For at eiga forforståing ikkje skulle dominere førebuing, innhenting av datamateriale og analyse, var IPA ei god tilnærming å ta i bruk då prinsippet i fenomenologien er informantane sine opplevingar og erfaringar. Det er desse som har styrt resultatane i studien, ikkje mi eiga forforståing.

3.3 Utval og rekruttering

Etter valet om metode og analytisk tilnærming var spørsmålet kor mange intervjupersonar som ville vere tenleg for studien. Kvale og Brinkmann meiner ein kan intervjuet «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (2015, s. 148). IPA derimot vektlegg det unike opplevingsbilete kvar informant skildrar. Derfor var det ønskeleg med eit lite utval på totalt fire lærarar som informantar (Smith et al., 2009, s. 51). Lærarane sine erfaringar frå arbeid i ungdomsskulen er grunnleggande for formålet i studien, og i så måte blei utvalet strategisk. Det vil seie at lærarane hadde eigenskapar og kvalifikasjonar som var strategiske i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). Eit slikt homogent utval gav meiningsfull informasjon, blant anna når det gjaldt likskapar og differansar mellom informantane sine svar. Samstundes førte dette utvalet til at analyseprosessen ikkje blei for overveldande for meg som uerfaren forskar (Smith et al., 2009, s. 51).

Fire informantar takka ja til å delta i studien. To av desse var frå same skule og rekruttert gjennom rettleiar. Ein annan av informantane er rekruttert gjennom tidlegare praksislærar, og er frå Austlandet. Å kontakte rettleiar og praksislærar for å søke relevante deltakar gjennom desse, kan gjerne minne om snøballmetoden. Den dreier seg som å kontakte deltakarar ein meiner har eigenskapar relevante for problemstillinga, og deretter be desse om namn på andre

med tilsvarende kvalifikasjonar (Thagaard, 2018, s. 56). Ei utfordring med denne tilnærminga derimot, kan vere at utvalet er samansett av personar innanfor same nettverk eller miljø. Det ville nødvendigvis ikkje vere negativt for denne studien, då det var informanten som eige individ, med unike, subjektive opplevingar som var fokuset gjennom det fenomenologiske prinsipp IPA legg til grunn (Thagaard, 2018, s. 56 – 57; Smith et al., 2009, s. 11).

Ein av dei to informantane frå same skule ønska ikkje å delta likevel, og trakk seg frå prosjektet. Årsaka til dette var mangel på tid. Til slutt blei utvalet totalt tre informantar, der to av informantane er frå Rogaland og ein frå Austlandet. Utvalet representerer dermed ulike lokalitetar i landet, men er likevel variert. Ein kort presentasjon av dei tre informantane er presentert i Tabell 1 nedanfor. Av personvern er namna anonymisert, og informantane vil omtalast som lærar A, B g C gjennom studien.

Tabell 1 Oversikt over dei tre informantane

Lærer A, kvinne frå Austlandet	Kontaktlærer for 8. trinn med 12 års erfaring i skulen
Lærer B, kvinne frå Rogaland	Spesialpedagog og lærar for 9. trinn med 23 års erfaring i skulen
Lærer C, kvinne frå Rogaland	Kontaktlærer for 8. trinn med 19 års erfaring i skulen

3.4 Intervjuprosessen – planlegging og gjennomføring

3.4.1 Intervjuguide

I samband med det kvalitative forskingsintervjuet blei det på førehand utarbeida ein semi-strukturert intervjuguide (Vedlegg 2). Semi- strukturerte intervjuguidar eignar seg godt til å strukturere intervjuforløpet med emne som skal dekkast og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Poenget med ein slik guide var at det ikkje var naudsynt å stille spørsmåla eller temaa i ei bestemt rekkefølge under intervjuet. Spørsmåla blei altså stilt ut frå kor det var naturleg i dialogen, og saman prøvde eg som forskar og intervjupersonane å forstå og oppleve meining i kommunikasjonen mellom oss (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Formålet i denne studien er å forstå ei meining av temaet stress og meistring gjennom personlege levde erfaringar. IPA- tilnærminga passar derfor godt fordi det omhandlar ei

utforskning av informanten sin relasjon eller involvering av stress og meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet (Smith et al., 2009, s. 40). Spørsmåla i intervjuguiden tok derfor for seg tre hovudtema, 1) kva lærarane opplev at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet, 2) korleis lærarane erfarer at elevane meistrar stresset og 3) korleis lærarane legg til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen (Vedlegg 2). Strukturen for hovudtemaet og underkategoriar bygger på det teoretiske rammeverket til Lazarus (2006), for å lettare kunne gi ei oversikt og sjå samanhengar på tvers av datamaterialet og teorigrunnlaget for studien.

For å invitere lærarane til ein trygg, uformell samtale var eit mål å formulere alle spørsmåla i eit enklare, meir folkeleg språk. Sjølv om spørsmåla er teoridrivne, er dei forsøkt formulert opne. Dette er i tråd med litteraturen som rådar frå spørsmål som er formulert meir normativt, då konsekvensen kan vere at informantane sine erfaringar blir avgrensa (Smith et al., 2009, s. 48 og s. 59- 60; Thagaard, 2018, s. 97). Eit sentralt moment i denne studien blei derfor å formulere spørsmåla positivt, samt at dei konkret og tydeleg viste til tematisk innhald (Thagaard, 2018, s. 95). Smith og kollegar uttrykker at spørsmåla bør vere *forklarande, narrative, strukturerte* og *evaluerande*. For å ivareta fenomenologien, hermeneutikken og ideografien i IPA, var mange av formuleringane i spørsmåla basert på eit slik grunnlag: «*Kan du fortelje...*», «*har du nokre tankar om...*», «*kva legg du i...*». Desse fungerer som forklarande og narrative. Når det gjeld dei strukturerte spørsmåla er desse forsøkt formulert på denne måten: «*Kan du fortelje litt om korleis din vurderingspraksis...*». Sidan det var jakta på informanten sine opplevingar, forståingar og tankar som var hovudfokuset, blei dei fleste spørsmåla formulert evaluerande. «*Kva tenker du...*», «*opplev du...*», eller «*korleis erfarer du...*» er eksempelvis slike evaluerande spørsmål i intervjuguiden (Smith et al., 2009, s. 60).

For å ikkje skape unødvendig frykt eller nervøsiteteit for den enkelte av informantane, var det eit mål at dei var førebudde. Eit skriv, eller pre-intervjuskjema, blei utvikla der hovudtema og underkategoriar til kvart hovudtema blei sendt til deltakarane ei veke i forvegen (Vedlegg 3). I førebuinga blei det også gjennomført to pilotintervju. Desse bidrog til ny erfaring, og ga god øving i å lytte og fokusere på sjølve samtalen. Samstundes fungerte tilbakemeldingane i desse som ei vurdering for og justering av intervjuguiden (Smith et al., 2009, s. 65).

3.4.2 Gjennomføring av digitale intervju over Zoom

Covid-19 situasjonen førte til endringer i den opphavlege planen med fysiske intervju. Derfor blei intervjua gjennomført digitalt over videotenesta Zoom. Nyare forskning viser blant anna at Zoom eignar seg til intervju då det medfører brukarvennlegheit, fleksibilitet og effektivitet (Archibald et al., 2019, s. 2019, s. 1; Thunberg & Arnell, 2021, s. 9). Ein annan fordel er at det ikkje er geografiske avgrensingar, det vil seie at det var mogleg å inkludere informanten frå Austlandet i denne studien (Deakin & Wakefield, 2013, s. 606).

Til tross for dette er det likevel utfordringar som er av viktig merknad. Digitale intervju kan føre til manglande visuelle signal i form av kroppsspråk, der kamera som regel berre fangar opp hovud og overkropp. Det kan derfor gjer det vanskeleg for ein forskar å tolke kroppsspråket til informanten (Lo Iacono et al., 2016, s. 7). I tillegg kan ein oppleve teknologiske vanskar som svak internetstyrke, dårleg lyd- eller videokvalitet (Glassmeyer & Dibbs, 2012, s. 298; Archibald et al., 2019, s. 5). Opplevinga var likevel at dei tre lærarane på spørsmål meldte tilbake at dei synest Zoom var ein god måte å gjennomføre intervjuet på, og at dei var komfortable og avslappa med framgangsmåten (Thunberg & Arnell, 2021, s. 6). Lærarane argumenterte for at den nå vante erfaringa med heimeskule har gjort at det ikkje lenger verkar unaturleg å ta i bruk digitale tenester.

I forsøket på å førebu og forhindre eventuelle tekniske utfordringar, gjekk pilotintervjua også føre seg digitalt på Zoom. I tillegg fekk informantane tilsendt lenke i forkant av intervjua (Thunberg & Arnell, 2021, s. 6). Med god lyd- og videokvalitet, samt god internetstyrke frå begge parter i gjennomføringa av intervjua, var erfaringa at det ikkje oppstod tekniske utfordringar.

3.4.3 Transkribering av intervjusamtalen– frå munnleg til skriftleg form

For å kunne starte analyseprosessen var det først naudsynt å transkribere intervjua, frå munnleg til skriftleg form. Det er når datamaterialet blir strukturert i tekstform, at det blir enklare å få ei oversikt over det i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). IPA-tilnærminga krev at data blir skrive ordrett i transkripsjonen, og spørsmålet blei derfor om det skulle bli teke i bruk talespråkstil eller skriftspråkstil (Smith et al., 2009, s. 73; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Datamaterialet blei tatt opp på lydfiler via diktafon, og for å ivareta den enkelte informantens sin konfidensialitet og anonymitet blei derfor intervjua oversett til nynorsk som skriftspråkstil.

Ein tommelfingerregel frå IPA er at det ikkje er noko poeng i å transkribere informasjon som ikkje skal bli analysert (Smith et al., 2009, s. 74). Derfor blei ikkje dialektiske ord og uttrykk med i transkripsjon, då det ikkje var relevant for studien. Dette gjeld også for bekräftande lydar frå meg som forskar, eksempelvis lydar som «mhm». Pausar, latter og tenking blei likevel skrivne ned til tekst dersom dette førekom under intervju, for å ivareta nonverbale signal som kunne vere av betydning.

Studien sin kvalitet var også viktig å ta omsyn til under transkriberinga. Det ordrette språket kan verke usamanhengande og skape forvirringar. Ei eventuell publisering av usamanhengande, ordrette transkripsjonsintervju kan «medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Korleis kunne eg på best måte legge fram sitat frå informantane? Skulle eg språkvaske teksten fullstendig eller utelate noko? For å ikkje medføre uetisk stigmatisering på den måten Kvale og Brinkmann (2015) refererer til, var det eksempelvis slike spørsmål som dukka opp undervegs i transkripsjonsprosessen. Valet blei til at sitat frå informanten i resultatdel er skrivne på nynorsk og overflødige ord er utelate. Det var likevel viktig at informantane sine uttrykk ikkje blei tatt vekk, samstundes som at meiningsinnhaldet i setningane ikkje forsvann. Slik blei det berre ei omstrukturering av ord og setningar, for truverd, for grammatiske framstillingar og slik for lesinga si skuld.

I etterarbeidet med transkripsjonen blei intervju høyrte over igjen etter at dei hadde blitt til tekst. Dette for å sikre at det ikkje var gløymt eventuelle ord eller setningar. Intervju varte til saman 3 timar og 25 minutt, noko som utgjorde 31 570 ord i transkribert data. Som forskar må ein vere resolutt, uthalden og ikkje minst nysgjerrig (Smith et al., 2009, s. 55). Det var interessant å sjå korleis dei tre ulike intervju utforma seg, og dette blei undersøkt vidare gjennom dataprogrammet NVivo og derav i analyseprosessen.

3.5 Analyseprosessen – steg for steg

Sluttresultatet for analysen er avhengig av korleis eg som forskar tolkar den levde erfaringa til informantane, og slik kjem den doble hermeneutikken til syne. I forskingsprosessen blei blant anna fleksibel tenking, redusering, utviding, revidering, kreativitet og derav innovasjon sett på prøve, og analysen blei som hermeneutikken skildrar, eit konstant skifte mellom forskjellige

prosessar. Det vil seie at analyseprosessen var ein kompleks, men samstundes ikkje ein linær prosess (Smith et al., 2009, s. 80- 81).

IPA- tilnærminga opererer med ein steg for steg guide i gjennomføring av analyse. I dette tilfellet minimaliserte det kjensla av kaos og å vere overvelda i analyseprosessen. Det er viktig å merke at det ikkje er ein riktig eller gal måte å gjennomføre ein analyse på, men i denne studien er stega sett som utgangspunkt og fungerte som ei rettleiing (Smith et al., 2009, s. 80). Stega IPA tilrår er 1) lese og att- lese, 2) innleiande notat, 3) utvikle framveksande tema, 4) søken etter sambindingar mellom framveksande tema, 5) neste informant og 6) leite etter mønster på tvers av tema (Smith et al., 2009, s. 82 – 101).

Første steg i analysefasen var å lese og att- lese det transkriberte datamateriale. Dette blei gjort to gonger med kvart intervju, samstundes som eg lytta til lydopptaket. Opplevinga var at dette sikra engasjement, i tillegg til rom for fokus for datamateriale som var henta inn. Denne strukturen ga også moglegheit for at eg fekk større kjennskap til dei mest kraftfulle minna av intervjuet og dei mest påfallande observasjonane i transkriberinga (Smith et al., 2009, s. 82).

Steg to er kanskje det mest detaljerte og tidkrevjande i IPA- tilnærminga. Her blei alt som fatta interesse i transkripsjonen notert ned. Steget kan ein seie er ein del av eit utforskande nivå, og i takt med notata kom eg nærare fortolkingsdelen i analysen. På fleire måtar kan ein seie at steg 1 og steg 2 heng saman, då notat blir skriva etter kvart som ein les og lyttar til transkripsjonen. Her skildra informantane det som var viktig for dei, og ga mening til anten det var relasjonar, prosessar, plassar, hendingar, verdiar eller prinsipp (Smith et al., 2009, s. 83). På bakgrunn av notata var også NVivo- programmet til særleg støtte for å systematisere og kategorisere datamaterialet.

I det tredje steget spelte også transkripsjonen ei vesentleg rolle i analysen. Erfaringa var at datamateriale vaks betrakteleg etterkvart som innleiande notat blei til. Med større kjennskap til intervjuet hadde eg nå også eigne, potensielt viktige notat å ta stilling til. Det blei derfor viktig å identifisere tema i desse notata (Smith et al., 2009, s. 91). I førekant av intervjuet hadde eg allereie delt intervjuguiden systematisk inn i tre hovudkategoriar basert på dei tre forskingsspørsmåla i prosjektet. Desse var også intervju spørsmåla delt innunder, og ein kan gjerne seie at analyseprosessen starta allereie då.

Poenget med å dele datamaterialet inn i framveksande tema var for å redusere mengda av detaljar, slik det førekom i dei innleiande notata. Det var samstundes viktig for meg å ikkje la hovudkategoriane styre mi tolking av kva informantane ga uttrykk for. Derfor blei det etter kvart viktig å modifisere desse i analysen. Ei ny utfordring var deretter å skulle utvikle meir faglege fortolkingar innunder desse tre hovudtemaa. Opplevinga var at dette steget ga meir distanse mellom meg som forskar og informantane, men meir nærheit til datamaterialet (Smith et al., 2009, s. 92). For å oppretthalde strukturen og oversikta dei tre hovudtemaa ga, blei desse kategorisert inn i tre koder i NVivo. Deretter, med hjelp av dei innleiande notata, blei det lagt til underkategoriar i desse. Analysen blei meir kompleks, og den hermeneutiske sirkelen spelte heile tida ei rolle etter kvart som datamaterialet utvikla seg i prosessen (Smith et al., 2009, s. 92).

I det fjerde steget forsøkte eg å lage ei oversikt over sambindingar mellom tema eg hadde funne i dei innleiande notata. Temaa organiserte eg i kronologisk rekkefølge, og flytta tema til andre relaterte tema, som i dette tilfellet blei underkategoriar til dei tre hovudkategoriane i NVivo. Nokre tema fungerte som magnetar, altså drog andre tema mot dei, andre blei forkasta då det ikkje blei relevant for formålet i studien (Smith et al., 2009, s. 92- 96). NVivo-programmet fungerte godt i å organisere og strukturere tema som etter kvart utvikla seg på bakgrunn av mi eiga fortolking og forforståing.

For å ivareta IPA sitt fokus på idiografi, gjekk steg fem ut på å legge tidlegare analysar bak meg, gå over til neste informant og repetere analyseprosessen med ny transkripsjon og lydfil. Det innebar å starte på ny på steg 1 hjå ein annan informant. Det viktige her var å separere kvar enkelt informant og intervju, og behandle desse individuelt med vakne augo og friske øyre. Til tross for dette er det naudsynt å anerkjenne at eg i dette steget kan ha blitt påverka av det som allereie var funne i den føregåande analysen av første intervju. Opplevinga var likevel at det ikkje var negativt då kvar enkelt intervju var unikt og ulikt, og på denne måten blei det også danna nye tema i dette steget (Smith et al., 2009, s. 100).

Det siste steget i analysen er å søke etter mønster på tvers av tema. Det inneber eksempelvis kva slags likskapar eller differansar det er mellom temaa eller kva tema som er mest påfallande (Smith et al., 2009, s. 101). Gjennom fortolking, nærare sagt abstraksjon, blei det i

NVivo utarbeida tre overordna tema, og sju underkategoriar. Desse kjem nærare til syne i funn i neste kapittel, men ser kort fortalt slik ut i Tabell 2:

Tabell 2 Over- og underkategoriar av analysearbeidet

Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet	Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar	Å legge til rette for elevane si meistring av stress
<ol style="list-style-type: none"> 1. Læraren si forståing av skulerelatert stress 2. Stress som kjelde for å lukkast? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utfordra meistringstru 2. Å unngå læringsaktivitetar 3. Søken etter hjelp og rettleiing 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relasjonsbygging 2. Meistringsopplevingar som føresetnad for meistringsklima

3.6 Studien sin kvalitet

Denne masteroppgåva inneber ein prosess og eit resultat. Prosessen handlar frå start om utarbeiding av problemstilling, til gjennomføring av analyse av innhenta datamateriale. Resultatet er på bakgrunn av meg som forskar og informantane sitt forsøk på meiningsskaping, og kunnskapen, ofte kalla funn, er avhengig av at eg som ny forskar forstår dei settingane og situasjonane undersøkinga går føre i, altså i intervju. Kunnskapen er med andre ord «kontekstuell, fordi den er konstruert med utgangspunkt i møtet mellom forskeren og den konkrete settingen som forskningen er gjennomført i, og med de spesifikke enhetene som ble undersøkt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

I konstrueringa av kunnskapen, funna, må eg som forskar vere medviten mi eiga forforståing, og kunnskapen som blir skapa skjer gjennom teori og empiri, saman med informantane, og ikkje minst med mottakarar/lesarar av forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Menneske kan oppfatte same hendingar på ulike måtar, og det gjeld også i forskinga (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22). Derfor er studien sin kvalitet eit naudsynt aspekt å reflektere over i dette delkapittelet, då det seier noko om kor godt studien er gjennomført og kor truverdig og til nytte resultata er. Med omsyn til ulike tolkingar er dette ei utfordrande oppgåve, men det ligg likevel føringar angående vurderingsprinsipp, og desse blir i denne studien framstilt gjennom forskaren Lucy Yardley (2000) sine prinsipp om kvalitetskontroll

av kvalitative studiar. Studien sin prosess starta aller først med ei godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata, NSD.

3.6.1 Godkjenning av prosjekt

Ifølge NSD skal alle forskingsprosjekt som omhandlar behandling av personopplysingar meldast til godkjenning (Norsk senter for forskingsdata, u.å.). Personopplysingar er alle opplysningar som gjer det mogleg å identifisere enkeltpersonar, og i denne studien blei namn, e-post og telefonnummer innhenta på bakgrunn av samtykke til studien. I tillegg blei elektroniske hjelpemiddel nytta, eksempelvis diktafon ved lydopptak (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 43). Innleiingsvis i arbeidet med prosjektet og i forkant av intervjuet, blei det derfor utarbeida informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide for å møte krava om godkjenning frå NSD (Vedlegg 1 og 2). Prosjektet blei såleis vurdert som godkjent (Vedlegg 4).

3.6.2 Yardley sine fire prinsipp om god kvalitet i kvalitativ forskning

Yardley (2000) sine fire prinsipp for vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning er 1) *sensitivitet til kontekst*, 2) *engasjement og forplikting*, 3) *transparens og koherens*, 4) *innflyting og relevans*. I forsøket på å vurdere validitet og reliabilitet i oppgåva, er desse sett som utgangpunkt.

Sensitivitet til kontekst handlar om at forskar må vere sensitiv til fleire kontekstar (Yardley, 2000, s. 220, Smith et al., 2009, s. 66). I denne studien gjaldt det blant anna å vise sensitivitet for tidlegare, eksisterande forskning. Det er dermed forsøkt å gjere greie for studien sin validitet ved å bruke teoretisk gjennomsluttheit i prosessen med å danne mine egne tolkingar. Dermed kan også analysen ha påverka mi forforståing av det teoretiske bakteppet (Thagaard, 2018, s. 189). Det gjaldt også å vise sensitivitet ovanfor innhenta datamateriale, for informantane og omgivnadane rundt intervjuet. Den sosiale konteksten som eit intervju går føre seg i kan på mange måtar opplevast som kompleks, der meiningar, tru og tankar kan bli sett på prøve. Derfor blei det av særskilt betydning frå start av å skape tillit, vise respekt og trå varsamt i møte med informantane. Det var også viktig for meg å takke informantane for at dei ønska å stille, for utan dei hadde ikkje studien blitt til (Smith et al., 2009, s. 64).

Ei av dei mest sentrale tilnærmingane for oppgåva er fenomenologien, og slik var det informantane sine levde erfaringar og opplevingar ønsket var å søke etter. Det gjer at ein rettar fokuset mot pragmatisk validitet, som inneber ut frå ein hermeneutisk ståstad at studien kan bidra til forbetring i kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 286). Nærare sagt kan studiens hovudområde, altså korleis lærarar legg til rette for å redusere stress og fremje meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet, bidra til at informantane reflekterer over eigen praksis og slik forbetrar den. Eit slik fokus kan vere fruktbart for offentlege diskusjonar om verdiar og mål i eit samfunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 286). Slik det førekjem i overordna del av læreplanen, om verdiar og prinsipp for opplæringa, skal skulen fremje god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Studien kan såleis bidra med informasjon om korleis ein kan gå fram i arbeidet med det.

Eg har også forsøkt å vere sensitiv når det gjeld mi eiga førebuing til informantane, slik at intervjusituasjonen skulle bli best mogleg for begge parter. Det gjorde eg ved å utarbeide intervjuguide, gjennomføre to pilotintervju og vere bevisst mi eiga rolle som forskar og korleis det har påverka deler av studien (Smith et al., 2009, s. 59-66). Studien ber preg av at erfaringane er få når det gjeld å gjennomføre intervju og kvalitativ analyse, men det har likevel vore eit forsøk på sensitivitet ved å tolke og utvikle tema på bakgrunn av direkte utdrag frå informantane. Det til tross for at det var ei utfordrande oppgåve å halde seg kortfatta i utarbeiding av dette (Yardley, 2000, s. 220- 221).

Engasjement og forplikting er til for studien si presisjon i datainnsamling, analyse og funn. Å vise varig engasjement, utvikling av kompetanse og fordjuping i relevante data har vore fokuset gjennom studien. For å ivareta forplikting var det å gjennomføre pilotintervju ein viktig del for modifisering av intervjuguide og førebuing til dei eigentlege intervju. I gjennomføringa av intervju kan ein gjerne seie engasjement og forplikting kom til syne ved at eg aktivt lytta og viste interesse for det informantane sa. Det var også viktig at informanten følte seg komfortabel, og ved å lytte kunne eg stille oppfølgingsspørsmål til det interessante informanten fortalte. Utvalet i studien representerer lærarperspektivet, og såleis kan ein seie at dette også bidreg til forplikting i studien, då det er forsøkt tilpassa i høve til studien sitt mål og den analytiske tilnærminga IPA (Yardley, 2000, s. 221- 222; Smith et al., 2009, s. 64- 65).

Det tredje prinsippet, *transparens og koherens*, kan referere til omgrepet reliabilitet, som oftast er brukt for å måle kvalitet i kvantitativ forskning. Utgangspunktet for betydinga av

omgrepet er om andre forskarar med same metodiske val kan kome fram til dei same resultat. I det fenomenologiske arbeidet som denne studien representerer, spelte subjektive opplevingar hjå individet ei vesentleg rolle. Dermed vil det vere vanskeleg å måle om studien kan kome fram til same resultat ved seinare forskning. Reliabilitet i dette tilfellet relaterer seg derfor til truverda av resultat, altså om forskinga er utført på ein måte som skapar tillit til funna (Thagaard, 2018, s. 187). I studien er det blitt forsøkt å skape truverd ved å gjere forskingsprosessen transparent, det vil seie gjennomiktig. Ved å detaljert skildre metodeval, utval, intervjuprosessen, intervjuguide, steg for steg i analysearbeidet, samt informantane sine opplevingar av digitale intervju, er håpet å ha skapa transparens og tillit (Thagaard, 2018, s. 188; Yardley, 2000, s. 222).

Koherens i dette tilfellet dreier seg som korleis dei ulike delane i studien samsvarer med kvarandre. Det er forsøkt ivareteke ved å sikre at problemstilling, forskingsspørsmål, teori og metode heng saman. Studien er basert på ei fortolkande fenomenologisk analyse, med eit mål om å forsøke å skape mening til informantane sine levde erfaringar (Yardley, 2000, s. 222).

Siste prinsipp, *innflyting og relevans*, handlar om studien si gyldigheit og at denne avhenger av mottakar/lesar si vurdering av relevans og om hen finn det interessant. Sjølv om det allereie finst eksisterande forskning på området stress og meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet, kan studien likevel bidra til presentasjon av nye, utfordrande perspektiv, som igjen skapar rom for nye måtar å forstå temaet på (Yardley, 2000, s. 223). Det tenker eg er viktig.

Til slutt har ikkje målet vore at studien skulle finne fram til ei sanning, for det ville gitt grenser for høva til kunnskap, altså funn, då fokuset der ville vore at informantane hadde eit rett eller galt svar på spørsmåla (Yardley, 2000, s. 217). Kunnskapen blir som nemnt kontekstuell i eit intervju, og derfor er det opp til kvar enkelt lesar å avgjere om studien blir vurdert som interessant. Validitet- og reliabilitetsvurderinga har vore eit grunnlag for å vurdere om studien er truverdig og gyldig, og håpet er å også ha invitert mottakar/lesar til ei kritisk vurdering av prosessen og til sist gitt verdi til resultat av datamaterialet. Ein viktig merknad er at studien ikkje framstiller sjølve verkelegheita, men ein representasjon av den (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24).

3.7 Forskingsetiske vurderingar

Dei etiske retningslinjene gjennom studien er forsøkt ivareteke ved å melde prosjektet til overordna regelverk, vise respekt for medmennesket, i tillegg til å sikre deltakaren si rett til sjølvbestemming (Thagaard, 2018, s. 22; NESH, 2021). Dette blir gjort greie for nedanfor med utgangspunkt i Thagaard (2018) sine forskningsetiske prinsipp om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av deltaking (Thagaard, 2018, s. 22-27).

3.7.1 Informert samtykke

Eitt forskningsetisk hovudprinsipp som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) legg til grunn, er at alle deltakarar i forskning skal ha informert samtykke til studien dersom personopplysningar skal behandlast (NESH, 2021). Derfor blei det sendt ut informasjonsskriv med vedlagt samtykkeerklæring på e-post til informantane (Vedlegg 1). Skrivet blei utforma på bakgrunn av mal frå NSD, og sentrale moment med informasjon i det var blant anna bakgrunn og føremål med studien, metode, bruk av lydopptak, kven som var ansvarleg for prosjektet, frivillig deltaking og bruken av personopplysningar. I tillegg blei det informert om kva som skjer etter at forskingsprosjektet er avslutta og informantane sine rettar gjennom tida studien tek til. Sjølv om det ikkje blei eit fysisk første møte med informantane, fekk dei gitt eit fritt, informert samtykke på bakgrunn av opplysningane gitt og lest i informasjonsskrivet.

Ein kan derfor gå ut i frå at informantane har gitt svaret utan press, samstundes som at dei var orientert om kva som kom til å skje og kva deltaking i studien innebar (Thagaard, 2018, s. 23). I starten av sjølve intervjuet tok eg som forskar igjen opp tråden om frivillig deltaking, på grunnlaget om redusere eit eventuelt press hjå informantane (NESH, 2021). Samtykket bidrog slik med informasjon om at all deltaking kunne trekkast kva tid som helst utan vidare årsaksforklaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det sikra respekten for den enkelte si bestemming over eige liv, og kontroll over eigne personopplysningar som blei delt med andre (Thagaard, 2018, s. 23).

Bruken av digitale tenester til intervju kan føre til spørsmål rundt etiske prinsipp og personvern. For å sikre personvern i gjennomføringa av dei digitale intervjuet over Zoom, var Zoom avgrensa til passordverna pålogging og at det berre var personen med lenke som kunne delta i møtet. Samstundes var det viktig at intervjuet føregjekk i omgivnadane som ikkje

forstyrra, og opplevinga var at dette også var av særskilt betydning for kvar enkelt av informantane (Thunberg & Arnell, 2021, s. 8). Det blei ikkje gjort skjermopptak via Zoom, men informantane hadde på førehand i informasjonsskrivet fått beskjed om at lydopptak ville bli tatt opp på diktafon.

3.7.2 Konfidensialitet og anonymitet

Eit anna etisk prinsipp i forskingspraksisen er konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). I studien har alle data blitt anonymisert og behandla konfidensielt. Dette samsvarer med NESH sine retningslinjer, om at informasjonen skal behandlast fortruleg og skal på ingen som helst måte vidareformidlast til andre formål (NESH, 2021). For å ivareta dette er informantane omtalt som lærar A, B og C (Thagaard, 2018, s. 25). I intervju blei det minna om at teieplikta gjaldt for begge parter under heile gjennomføringa. Dette på bakgrunn av påminning frå NSD i si vurdering, samt for å sikre fortrulegheit og tillit gjennom intervjuet. Ingen personopplysningar anna enn stemme kom fram i gjennomføringa av intervjuet, og dermed blei lydopptaka lagra på passordsikra datamaskin, i samråd med godkjenning frå NSD.

3.7.3 Konsekvensar av deltaking i forskingsprosjektet

Eitt anna grunnprinsipp etiske retningslinjer fordrar, er at forskingsprosessen ikkje skal påføre deltakarane «skade eller utsette dem for andre urimelige fysiske og psykiske belastningar [...]» (NESH, 2021, 28). I forkant av studien og intervjuprosessen blei det derfor vurdert om temaet stress og meistring kunne påføre skademoment eller ha negative verknadar på informantane. Under intervju var det ingen av informantane som uttrykka erfaringar som var ubehagelege eller vonde for dei. Vurderinga er dermed at det ikkje er noko som tilseier at studien har ført til negative, skadelege konsekvensar for deltakarane.

Trua er at studien har verna om informantane sin integritet, og vist respekt ovanfor den enkelte. At det er blitt vurdert og reflektert over om prosjektet eventuelt har ført til uheldige, negative konsekvensar for den som deltar, er dermed gjort for å ivareta det etiske ansvaret (Thagaard, 2018, s. 26; Smith et al., 2009, s. 53). «Velgjørenhet», altså at risikoen for å gjere skade på individet er så låg som mogleg, var til sist viktig gjennom heile studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

4.0 Resultat

Dette kapittelet vil ta føre seg resultatata frå studien. Desse vil bli presentert i følgande hovudkategoriar:

Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet

Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar

Å legge til rette for elevane si meistring av stress

For anonymitet, for struktur og for å gjer teksten meir leseleg, er det i denne oppgåva vald å omtale lærarane som lærar A, B og C. Utsegn i transkripsjon som markerer pausar, talemåte, tillagte ord og relevante deler av setningar, er vist på følgande måte i intervjuutdrag:

Tabell 3 Markering av utsegn i transkripsjon

... = pause

! = markere bestemt talemåte

() = ord lagt til som er forskar si tolking

[...] = relevante deler av setningar er nytta som sitat

4.1 Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet

Det første forskingsspørsmålet i denne studien er: *Kva opplev lærarane at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet?* Her vil det «å oppleve» romme store delar av læraren si forståing av det skulerelaterte stresset på ungdomstrinnet. For å få tak i desse opplevingane er det forsøkt å skilje ut skildringar av kva lærarane erfarer at stressar elevane i skulen, og om stresset kan fungere positivt for elevane.

4.1.1 Læraren si forståing av skulerelatert stress

To av informantane som har deltatt i denne studien kopla skulerelatert stress til psykologiske og fysiologiske reaksjonar:

Tabell 4 Psykologiske og fysiologiske reaksjonar

Lærar B:	«Mykje vondt, altså vondt i hovudet, vondt i magen, uvel, ikkje i form sant. Det er ein del av det.»
----------	--

Lærer C:	<i>«Eg kan sjå det på dei, tårene, eller dei blir veldig sinte eller toler lite då. Ser at dei har kjenslene veldig ute på kroppen. Du kan sjå at dei er stressa skikkeleg synleg ut frå reaksjonane deira.»</i>
----------	--

Alle tre av informantane la likevel større vekt på at det skulerelaterte stresset handlar mykje om vurderingspraksisen i skulen, særleg når det gjeld vurdering med karakter. I tillegg verka det frå lærarane til at mengda av skularbeid er utfordrande for mange elevar. Lærarane forklarte det på følgande vis:

Tabell 5 Årsaker til skulerelatert stress

Lærer A:	<i>«Når dei veit at det er vurderingssituasjon [...]. Når det er noko dei veit dei skal prestere for.»</i>
Lærer B:	<i>«Til arbeidsmengde, altså det ein skal prestere av skularbeid... Innleveringar, vurderingssituasjonar... Press i forhold til det er jo ein faktor som påverkar stress hjå elevane [...].»</i>
Lærer C:	<i>«Trur dei kjenner veldig på alt presset som kjem framover, alle vurderingssituasjonar generelt trur eg er skummelt på ungdomsskulen. Det er liksom så alvorleg, og 'tenk om det ikkje blir god karakter'. Eller så trur eg dei også stressar med at læraren skal synest dei er god på ein måte, at det er stress der og, at dei vil bevise noko, både for seg sjølv og meg (lærer).»</i>

Av sitata under kan det i tillegg sjå ut til at lærarane opplevde mange av elevane til å vere styrt av karakterar, og at det derav er elevane som har høge forventingar til eigne prestasjonar som opplev mest stress. Det såg også ut til at lærarane erfarte at tilbakemeldingane ikkje blir så viktige for elevane:

Tabell 6 Ønsket om prestasjon

Lærer A:	<i>«[...] som oftast dei eg har opplevd så langt til å eigentleg oppleve ein del stress er dei som ønsker å gjere det bra.»</i>
Lærer B:	<i>«Dei måler det (eigen utvikling) berre med karakterar. [...] Ofte opplev vi at den tilbakemeldinga berre forsvinn rett ned i søppla eller i sekken, der dei ikkje orkar å lese så nøy. Veldig mange er styrt av karakterar, og det er jo veldig trist.»</i>

Lærer C:	«Så lenge det står ein 2 der, og du har gjort ditt beste, så er du gjerne ikkje så fornøgd med 2 likevel. Eller for dei flinkaste som 'berre får fem, men dei hadde jo sett seg ut at dei får 6, det var jo plutselig ikkje så bra då likevel'.»
----------	--

Ein påfallande læringsaktivitet lærarane fortalte at elevane gruer seg mest til, verka å vere munnlege presentasjonar framfor klassen. Funna frå to av informantane peika på at dette påverkar elevane:

Tabell 7 Frykta for munnleg presentasjon

Lærer A:	«[...] det blir tyngre og tyngre for kvart år, og fleire som ønsker presentasjonar åleine eller har grunnar for at dei ikkje skal ha det framfor klassen [...]. Nokon har kanskje ikkje ein grunn og vil ikkje for det er ukomfortabelt, medan nokon synest det er veldig vanskeleg.»
Sitert elev frå Lærer C sine opplevingar:	«'Å, men eg torer ikkje stå framfor klassen!'»

Det såg også ut til at lærarane opplevde at elevane sine krav og forventingar er av særskilt betydning for om elevane opplev stress. Det verka å gjelde frå lærarane sine oppfatningar om eleven si eiga sjølvkjensle:

Tabell 8 Eigne krav og forventingar

Lærer A:	«Det er nokon som ønsker at alt skal vere tipp topp, det er prestasjon på mykje. [...] Først og fremst legg dei det (forventingane) på seg sjølv.»
Lærer B:	«[...] Mange har jo for høge krav til seg sjølv i forhold til det som er realistisk...»
Lærer C:	«[...] Elevane har sjølv ei forhåpning eller formeining om å bli noko som krevjar mykje då, og at stresset kjem den vegen og, at 'dei må jo klare det'. [...] Det er jo veldig mykje slik prestasjons generasjon då, ein del av dei.»

4.1.2 Stress som kjelde for å lukkast?

Funna i studien leia i retning av at opplevinga til lærarane var at stress påverkar elevane negativt. Likevel såg det ut til at vurderinga til kvar av dei tre informantane var at stress nødvendigvis ikkje berre er negativt. Det kunne, ifølge lærarane, fungere som ei drivkraft for

motivasjon til den enkelte. Datamateriale frå alle tre av informantane viste dermed at stress gjerne kunne bli sett på som eit ønske for å lukkast og for å oppnå meistringsskjensle. Dette kan illustrerast med lærar B sitt argument:

Tabell 8 Stress som drivkraft for motivasjon

Lærar B:	«Eg ser jo at elevane blir drive av forskjellige ting, og at motivasjonen for skularbeid er ulikt. Nokon av dei som på ein måte er veldig opptekne av å prestere, er veldig pliktoppfyllande, og jobbar veldig mykje med skulen - dei blir også motivert av det. Du kan gjerne seie at dei er stressa og veldig opptekne av å 'eg må få gjort det' og gjere det 'så bra', men det er også litt det som driv dei! Då blir stresset eller den utfordringa med å ha mykje som blir forventa av deg, på ein måte drivkrafta. Så slik sett kan det jo også vere positivt, at... At du får på ein måte gjort ting då.»
----------	--

Samtidig la lærar C fram eit viktig poeng:

Tabell 9 Ein balansepong

Lærar C:	«Så lenge det ikkje blir for mykje av det.»
----------	---

4.2 Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringstrategiar

Det andre forskingsspørsmålet for denne studien er: *Korleis erfarer lærarane at elevane meistarar stresset?* Når det gjaldt elevane sin bruk av stressmeistringstrategiar, tyda funna på at ein av lærarane skildra at elevane har eit ubevisst forhold til bruk av ulike strategiar for å meistre stress, og slik treng rettleiing. Dette kom fram av lærar A sitt utsegn:

Tabell 10 Rettleiing rundt bruken av stressmeistringstrategiar

Lærar A:	«[...] eg veit ikkje om elevane gjer så mykje sjølv, dei treng ein del hjelp, 8. trinn treng ein del rettleiing [...].»
----------	---

Resultata i denne studien ga likevel ein indikasjon på at lærarane opplevde at elevane tar i bruk meir eller mindre tenlege strategiar for å handtere opplevinga av stress. På bakgrunn av lærarane sine erfaringar var det i hovudsak tre aspekt elevane ser ut til å fokusere på. Desse var utfordra meistringstru, å unngå læringsaktivitetar og til sist søken etter hjelp og rettleiing.

4.2.1 Utfordra meistringstru

Det såg ut til frå to av lærarane i studien at elevane opplev utfordringar med eiga meistringstru i forsøket på å handtere det skulerelaterte stresset. Resultata indikerte at lærarane erfarte at elevane har vanskar med å tru på at eigne ressursar og moglegheiter er gode nok. Utdrag frå intervjuet med dei to lærarane synleggjorde denne utfordringa på følgjande vis:

Tabell 11 Vanskar med tru på eigne ressursar og moglegheiter

Lærer A:	<i>«Dei er veldig redde for å dumme seg ut. Eg trur det berre er det å gjere noko som er dårleg, dumt eller annleis. Dei vil jo vere flinke og gjer det godt, men samtidig så vil dei ikkje skilje seg ut! Men kanskje mange av dei (som stressar) føler at dei skil seg ut ved å gjere det dårlegare enn dei pleier eller i forhold til det dei sjølv forventar. [...] Det er jo det at dei er litt usikker på om dei får det til då.»</i>
Lærer C:	<i>«Eg trur dei stressar med å vere gode nok.»</i>

4.2.2 Å unngå læringsaktivitetar

To av informantane erfarte at stress kan leie til det å unngå skulearbeid, etterfølgd av skulevegning. Dette kom tydeleg fram av sitat frå lærar B og lærar C:

Tabell 12 Fråvær og skulevegning

Lærer B:	<i>«Det er jo klart at det (stress) kan jo også vere grunnen til at nokon er vekke eller har myke fråvær, ikkje klarer å handtere det og at det blir vanskeleg for dei å kome på skulen. For det har vi jo sett ei auking av, skulevegning og fråvær.»</i>
Lærer C:	<i>«Dei gruer seg mykje til vurderingssituasjonar, det ser eg, og det seier dei og. [...] Nokon vel nok å ta lettaste utveg, å ikkje kome (til vurderingssituasjonen), å ikkje gjere det eller å gløyme det ut [...]. Men [...] det er alltid nokre elevar som du ser går igjen, som tilsynelatande er mykje vekke første gong me har prøven.»</i>

4.2.3 Søken etter hjelp og rettleiing

Av lærarane såg det tilsynelatande ut til at elevar i varierende grad spør og søker etter hjelp ved opplevd stress. Funna tyda på at søken etter hjelp og rettleiing innebar ein felles dialog mellom lærar og elev. Utdrag frå intervju styrka dette:

Tabell 13 Å søke hjelp

Lærer A:	«[...] men eg trur nokon prøver å fikse det sjølv. [...] Eg trur det er ganske mange som ikkje spør om hjelp.»
Lærer B:	«[...] Eg trur mange er opptekne av å openheit, at dei skal snakke om det.»
Lærer C:	«Eg trur ein del av dei løyser det (stresset) med å vere veldig effektive. Dei stressar og så jobbar dei kjempegodt i timane og får liksom sett at dei kjem ganske langt der, og spør og planlegg sjølv. [...] Ein del elevar er flinke til å seie at dei har gått glipp av det (ein læringsaktivitet), og spør 'kan du forklare meg det'. Så prøver jo eg å hanke dei inn då [...]. Men eg trur dei (også) er veldig flinke som venner å 'backe' kvarandre opp og hjelpe kvarandre.»

Lærer B trakk inn i opplevinga av meistringsstrategiar at elevane burde lære å handtere og forstå kjensler. Det prøvde ho og skulen å nå ved å delta i ulike intervensjonar som kan fungere som verktøy for forståing og regulering av emosjonar. For å ivareta anonymitet heiter døme på intervensjonen i denne studien X. Læraren skildra det på denne måten:

Tabell 14 Intervensjon som føresetnad for god stressmeistringsstrategi

«Vi er med på X, som handlar om opplæring i forhold til det emosjonelle, at du lærer deg måtar å handtere ting på, og det trur eg er veldig relevant og viktig. Det å lære å handtere kjensler og forstå kjensler, og snakke om det, det trur eg er veldig, veldig bra.»
--

4.3 Å legge til rette for elevane si meistring av stress

Det tredje forskings spørsmålet for studien er: *Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen?* Informantane i denne studien argumenterte for fleire faktorar som var fundamentale for å kunne redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Desse faktorane såg ut til å vere relasjonsbygging, tilrettelegging av ulike meistringsopplevingar og å skape eit meistringsklima i læringsmiljøet.

4.3.1 Relasjonsbygging

Mykje tyda på at lærarane bruker relasjonen til elevane for å hjelpe dei til å meistre stresset dei opplev å bli utsett for. Alle lærarane i denne studien poengterte nemleg at opplevinga av å bli ivareteke og sett er viktig for elevane. Som skildra av lærar A:

Tabell 15 Å vere der for elevane

Lærer A:	<i>«Det må jo vere det å vere der for dei, og hjelpe dei i situasjonar kor det kan opplevast stress. [...] Så eg trur det å vere på... Og sjå og lytte til elevane uansett kva det er, om dei har ein dårleg dag, og hjelpe dei med det.»</i>
----------	---

Lærer B hadde ei liknande forståing av viktigheita av at elevane blir sett, og vektla i tillegg tryggleik i form av klare reglar som føresetnad for relasjonsbygging:

Tabell 16 Tydelege reglar

Lærer B:	<i>«Det er jo mange som stressar unødvendig, det er berre du som kavar deg opp utan grunn, så det er jo også dei vi må roe litt ned, snakke med dei og at 'det er ikkje noko vits i, og at du treng ikkje gjere meir (skulearbeid) nå'. Nokon må få beskjed om at du gjer altfor mykje, du får ikkje lov å gå heim å jobbe med skulearbeid i dag, fordi dei er så ivrige at dei aldri tar pausar [...]. At ein er trygg på læraren [...] er jo viktig.»</i>
----------	---

I førekant av vurderingssituasjonar var også lærar C tydeleg på reglar og vurderingskriterier i si relasjonsbygging:

Tabell 17 Å forklare vurderinga

Lærer C:	«At lærar er veldig slik tydeleg på kva som skal vurderast, nøye vald vurderingskriterier i forkant, kva er det som egentleg krevst her, kva må du få til, gi gode døme på kva som er forskjell på det punktet og det punktet slik at du ikkje blir så stressa. Eg pleier alltid å forklare vurderinga med egne ord, sjølv om det står svart på kvitt, og kva det egentleg betyr når det står at du må kunne det i staden for det andre. Kva skil ein (karakter) 4 frå ein 5, kva må du gjer då? Det er ikkje sikkert dei klarer det for det, men det trur eg stressar dei litt mindre, når dei får det veldig tydeleg...»
-------------	--

Informantane i denne studien uttrykka også at relasjonsbygginga dreidde seg om gode relasjonar blant medelevar i klassen, og at desse ville kunne bidra positivt for den enkelte si meistringskjensle og tilhøyrse i klasserommet. Gjennomgåande i uttrykka til kvar av dei tre informantane blei det peika på at relasjonar basert på respekt og tryggleik er viktig for den enkelte elev si oppleving og handtering av skulerelatert stress. Det kan illustrerast gjennom det lærar A vektla som viktig i relasjonsbygginga mellom medelevar:

Tabell 18 Å vere trygge på kvarandre

Lærer A:	«Det er nok når dei har eit godt samhold og trivst i kvarandre sitt selskap, men når dei er trygge på kvarandre. Det tar litt tid å bygge opp, men klassen min har det nå slik at ein kan le litt av kvarandre, eller ikkje le litt 'av' kvarandre, men liksom le...»
-------------	---

4.3.2 Meistringsopplevingar som føresetnad for meistringsklima

Struktur, føreseielegheit og elevmedverknad

Struktur, føreseielegheit og elevmedverknad var tre påfallande tema som i analysearbeidet kom fram som viktige i arbeidet med å redusere stress og fremje meistring. I forklaringa av dessa aspekta refererte alle tre lærarane til både periodeplanar, individuelle planar, prioriteringslister og eventuelle dagsplanar for skulearbeidet. Følgande utsegn frå intervjuet illustrerte denne strukturen og føreseielegheita:

Tabell 19 Å legge plan og rammer

Lærer A:	«Forklare dei veldig slik 'ok, nå skal vi det', 'de skal få eit magasin, de må lese alle tekstane, spørsmåla kjem med teksten og temaet til teksten', og liksom verkeleg bryte dei (vurderingssituasjonane) ned. [...] Viktig å legge rammene, kva vil dei bli vurdert i, fortelje dei klare kriteria, klare rammer, tidsperspektivet på det. [...] Kan prøve å liksom hjelpe til med dei rammene med tidsfristar og kalender, og gi dei tid!»
Lærer B:	«Vi har jo også individuelle planar for dei som på ein måte treng ein dag til dag plan nesten, sant, 'i dag skal du gjere det, i morgon skal du gjere det', medan andre taklar det med store planar over seks veker. Andre igjen må ha ei meir strukturert tilpassing. [...] Den strukturerte planlegginga av undervisninga, opplæringa, vurderingssituasjonar, slik som vi har i desse planane våre [...] trur eg er viktig.»
Lærer C:	«Så å hjelpe dei litt til å ta dag for dag. Og så må vi finne ein god strategi... Ein strategi er å hjelpe dei å rydde litt i hovudet... Nesten skrive ein slik dagsplan at 'i dag skal du gjer det, der er ikkje lov å gjer noko anna, i dag er det dette, i morgon er det naturfag som du skal ha god karakter på'. [...] Litt slik oppskrift på kva du skal gjer då.»

I sitata under ga alle tre lærarane også uttrykk for at elevmedverknad er eit potensiale for fremjing av meistring og minimering av opplevd stress, særleg når det gjaldt planlegging av vurderingskriterier og kva type vurderingsform. Følgande sitat frå lærarane tydeleggjorde dette:

Tabell 20 Å gi høve til aktiv deltaking i skulekonteksten

Lærer A:	«Litt elevmedverknad, slik at dei får hjelpe til [...], det ufarleggjer det (læringsaktivitetane) litt. Dei skal få lov å lage spørsmål sjølv, og det har dei gjort i prøvar og det har dei gjort i fagsamtalane. Det hjelp litt (på stresset), at dei er litt delaktige, i kanskje vurderingssituasjon også då.»
Lærer B:	«Vi prøver også å på ein måte gi alternativ, at du kan velje. At elevane er med og påverkar, medverkar, og sjølv kan velje korleis du vurderast i dette. Anten den, eller den måten, eller du kan velje fritt. Så vi prøver jo å nærme oss eleven på den måten.»

Lærer C:	«Nokre gonger lar vi dei velje sjølv korleis type vurdering dei vil ha. Der er eg litt tydeleg med dei, at 'ok, denne gongen er det skriftleg prøve, nokon av dykk vil tene på det og synest det er bra, medan for dykk som ikkje synest det er så bra, så kan det vere at neste så gong skal det gjerne vere ein munnleg framføring' ... Det er ulike ting dei er gode på, og (gjer dette) slik at vurderingssituasjonen skal vere mest mogleg optimal for flest då.»
----------	--

Tilpassa opplæring og jakta på meiningsgivande læringsaktivitetar

Noko som gjekk igjen i lærarane sine refleksjonar om redusering av stress og fremje meistring var tilpassa opplæring, varierte og meiningsgivande læringsaktivitetar for å auke motivasjonen til elevane. For å skape tryggleik får elevane høve til å presentere munnleg åleine, i grupper eller berre for lærar. Det er også høve til munnlege prøvar, og det gjaldt for lærarane å bryte ned kompetansemål og danne realistiske mål og forventingar. Den tilpassa opplæringa kontekstualiserte lærarane på denne måten:

Tabell 21 Tilpassa opplæring

Lærer A:	«[...] Vi har lagt presentasjonar i smågrupper meir, før dei blir trygge på kvarandre (i klasserommet). [...] Og ikkje ta for store mål, ta heller delmål og slik, og så la dei få vere med på den reisa då. [...] Men at dei skal strekke seg, og at dei skal jobbe.»
Lærer B:	«Vi jobbar individuelt med elevar som treng ei heilt anna oppfølging og heilt anna system som fungerer betre for dei, det prøver vi jo å gjere så godt vi kan. Sjølv om du ikkje er ein elev som har rett på spesialundervisning, så er det jo viktig at vi ser den enkelte og legg til rette for den sitt behov. [...] Vi jobbar jo mykje i samtalar sjølvst, men det er jo klart at det er jo viktig at ein får oppgåver og undervisningsopplegg som er tilpassa deg sant, og ditt nivå [...]. Det der med å forstå kompetansemåla, at vi bryt dei ned slik at dei forstår læringsmåla.»
Lærer C:	«Då tilpassar eg jo (læringsaktivitetane) litt, og kanskje tar vekk dei tinga som ikkje er så viktig i forhold til karakter og vurdering då, at vi kan tenke at 'nå prioriterer vi det eller det'.»

Alle tre informantane argumenterte også for at motivasjon var særst naudsynt for at elevane skal kunne meistre stresset. Utan motivasjon låg føringane til lærarane at eleven heller ikkje klarer å tru på eiga meistring. For når dei meistrar gir det ifølge informantane, resultat, og eleven får ei meir positiv kjensle i eventuelle andre utfordringar. For å skape motivasjon og legge til rette for tru på eiga meistring, var det særleg eitt poeng som gjekk igjen i resultatata frå lærarane. Dette var jakta på meiningsgivande aktivitetar. Med meiningsgivande aktivitetar forklarte informantane at det blant anna handla om at elevane må vite kvifor dei skal lære det dei arbeider med i aktivitetane:

Tabell 22 Jakta på meiningsgivande aktivitetar - ei forståing for kvifor i læringsprosessen

Lærer A:	«Eg trur det er det at ein ofte... Må tenke på litt kvifor gjer ein det alltid i byrjinga av eit tema, eller slik at ein seier kva kan ein bruke det til seinare, slik at dei (elevane) ser verdien i det. Og motivere, ikkje motivere mot at dette må du lære deg til ein prøve, men kanskje ha noko der framme då. [...] Ja, det må vere meir enn berre ein vurderingssituasjon og karakter...»
Lærer B:	«Altså viss du har større forståing for det du skal lære, og kjennskap til på ein måte det ein skal lære, og ei forståing for korleis du blir vurdert, så har det mykje å seie for motivasjonen sant, [...] at du gjer for å lære og du ser ei mening med det.»
Lærer C:	«Prøver å sette dei inn i slik setting, at dei skjønner at dei har behov for det (læringsaktivitetane), ikkje berre i skulen. Prøver å finne oppgåver som gjer at eg kanskje trur dei blir motivert, samtidig lærer noko av det.»

I erfaringa av aktivitetar som skapar lærelyst og motivasjon, påpeika alle tre av informantane at desse må vere varierte. Samtidig trakk ein av lærarane inn at det er viktig å bygge læringsaktivitetar på eleven sine interesser i tidsperspektivet «her og nå». Påfallande tiltak såg derfor frå lærarane si side ut til å handle om å treffe eleven i læringsaktivitetar. For å eksemplifisere dette er følgande utdrag frå intervjuet vald ut:

Tabell 23 Alternative aktivitetar

Lærer A:	«Det er jo det å prøve å variere aktivitetar då, til å prøve å treffe alle.»
Lærer B:	«Det med variasjon trur eg er viktig for mange for å vere motivert.»
Lærer	«[...] Alternative vurderingssituasjonar. Eg trur elevane er motiverte til kjekke

C:	<i>oppgåver, og [...] så trur eg motivasjonen kan vere at dei gler seg slik til at det er noko dei likar godt (å utføre). [...] At du treff dei litt der dei er, innanfor rimelegheita si grad då.»</i>
----	---

Eit meistringsklima i læringsmiljøet

Læringsmiljøet er blant anna kome fram som sosialt aspekt som kan spele ei rolle for opplevinga av skulerelatert stress. Følgande utdrag frå to av informantane skildra dette:

Tabell 24 Læringsmiljøet

Lærer B:	<i>«Det sosiale aspektet er jo veldig avgjerande for mange, og det tar jo mykje av kapasiteten til mange elevar! [...] Aspekt som har med trivsel, tryggleik og skulemiljøet, er jo også noko som påverkar stressnivået.»</i>
Lærer C:	<i>«Og eg trur kanskje at dårleg klassemiljø skapar mykje stress. Viss du ikkje er trygg på dei i klassen [...].»</i>

I dette sosiale aspektet kan det sjå ut til at lærarane opplevde at elevane samanliknar seg med kvarandre:

Tabell 25 Samanlikning og konkurranse i klasserommet

Lærer A:	<i>«Mykje samanlikning og noko konkurranse er det nok...»</i>
Lærer B:	<i>«[...] Det kan vere veldig stor konkurranse, og det har jo litt med kulturen i klassen også, korleis prestasjonsfokuset er.... Om det er grupperingar i klassen til dømes... Så det varierer veldig. [...] I nokre klassar er jo kulturen veldig prestasjonsorientert.»</i>
Lærer C:	<i>«Dei samanliknar seg jo mykje, eg trur mange er meir opptatt av kva alle andre fekk (i karakter). [...] Dei strekk seg gjerne etter alt dei skal gjere betre, og aldri er fornøgd fordi at 'venninna eller kompisen leste jo like mykje som meg og fekk det betre til', så mistar dei kanskje sjølvtillita då [...]. Så eg trur dei samanliknar seg mykje, sjølv om me ønsker og håpar at dei skal jobbe med si eiga utvikling då.»</i>

Lærarane sine føregåande vektleggingar av meistringsopplevingar for å redusere skulerelatert stress, såg ut til å danne eit større fokus på at læringsmiljøet bør basere seg på eit meistringsklima. Lærarane definerte læringsmiljøet som det miljøet som skapar lærelyst, trivsel og respekt for kvarandre. Følgande sitat er døme på dette:

Tabell 26 Tryggleik, openheit og aksept i læringsmiljøet

Lærer A:	«Samhaldet i klassen trur eg er viktig. At det er trygt og godt. [...] Då har ein kanskje slik... At ein kan ha ein motivasjon saman då, at dei veit ein skal gjer det bra, at ein ser kanskje.. Ein må kanskje ha nokre aktivitetar kor ein ser at gruppa fungerer saman og opplev meistring, at ein kjem nokon veg då, når alle gjer det saman.»
Lærer B:	«Viktig [...] å så kunne tørre, og kjenne på det som er dine utfordringar og vere open om det i ein klasesituasjon. Mange synest nok det er vanskeleg, å vere open. [...] Så det med å skape ein arena der det er lov å gjere feil, og at det er heilt (greitt).. Ein skal gjere feil, sant! Det er veldig viktig for oss.»
Lærer C:	«Det å jobbe med eit godt læringsmiljø, og at det er trygt der inne kan ta vekk mykje stress. Så trur eg det er viktig at me har gode samtalar i klassen, om at stress er jo vanleg å kjenne på, livet er jo litt stress sant, me kan ikkje ta vekk alt som gjer oss stressa heller, (og om) korleis me taklar det.»

5.0 Drøfting

I dette kapittelet blir studien si problemstilling: *Korleis legg lærarar til rette for å redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet*, diskutert i lys av forskingsspørsmål, tidlegare framlagt teori og studien sine resultat. Kapittelet blir strukturert ut frå dei tre hovudkategoriane som framstilt i resultata frå studien. Til sist vil drøftingskapittelet ta føre seg studien si avgrensing og forslag til vidare forskning.

5.1 Læraren si oppleving av skulerelatert stress på ungdomstrinnet

Det første forskingsspørsmålet i studien er: *Kva opplev lærarane at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet?* Funna viser at skulerelatert stress kan bli forstått som ein reaksjon på bakgrunn av utfordrande opplevingar for elevane på skulen. Kva for nokre utfordringar dette er, kjem fram gjennom lærarane sine forståingar av det skulerelaterte stresset. Desse vil derfor bli drøfta meir inngåande i kapitla under.

5.1.1 Læraren si forståing av skulerelatert stress

Funna i denne studien viser at lærarane har nokså like oppfatningar om kva som stressar elevane, og kva skulerelatert stress inneber. Frå fleire av lærarane blei det blant anna påpeika at stress kan sjåast ut frå kroppslege reaksjonar, slik som hovudpine, kvalme eller fysiologiske teikn som anten å sjå sint eller trist ut. Det samsvarar med tidlegare presentert forskning, som understrek at stress kan bidra til psykosomatiske symptom, ha negative helseutfall og påverke den psykiske helsa til elevane (Moksnes et al., 2014, s. 14; Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 97-98; Lillejord et al., 2017, s. 7; Murberg & Bru, 2004, s. 318; Eriksen et al., 2017, s. 93-94).

Ifølge Lazarus er det slik at «*hvor der er stress, er der også følelser*» (Lazarus, 2006, s. 52). At elevane reagerer med kjensler i stressande situasjonar, eksempelvis tårer slik funn i denne studien reflekterer, støttar det tidlegare forskning om at stress kan vere forbunden med negative kjensler, og verke meistringshemmande i læringssituasjonar. Det kan tyde på at elevar med slike reaksjonar emosjonelt prøver handtere den stressande situasjonen (Lazarus, 2006, s. 93). I samsvar med transaksjonsteorien si forståing kan slike kroppslege reaksjonar forståast ved at stress er samanspelande med kjensler. Teorien gir uttrykk for at kjensler spelar ei rolle for generert handling i stressande situasjonar til den enkelte elev, altså om korleis ein responderer i forsøket på å handtere det opplevde stresset (Lazarus, 2006, s. 53). Dersom lærarane

eksempelvis hadde skildra positive kjensler slik som glede og begeistring, kunne det ha tyda på at elevane gjerne opplevde å meistre ein situasjon. Det ville då kunne ha reflektert trivsel i læringsaktivitetar (Befring & Uthus, 2019, s. 502- 503).

Studien sine funn viser også at lærarane sine oppfatningar av elevane sitt skulerelatert stress, er kopla til vurderingssituasjonar og mengda av skulefagleg arbeid. Det mest påfallande var at dei opplevde at elevane sitt stress blei knytt til eigne forventingar og det å prestere, spesielt i forhold til karakterar. Funna kan dermed tyde på at lærarane i denne studien legg merke til at det er elevar med eit høgare ønske om prestasjon som stressar mest, altså elevar som forsøker å få gode karakterar og som arbeider effektivt med skularbeid. Læringsaktivitetar som lærarane erfarer at gir størst oppleving av stress og nervøsitet hjå elevane, er eksemplvis munnlege presentasjonar. Når det i resultatata kjem fram at lærarane ser elevar som fryktar for slike læringsaktivitetar, er det mykje som tyder på at desse aktivitetane blir opplevd som ein truande, eller skadeleg omstende sett i lys av transaksjonsteori (Lazarus, 2006, s. 54).

Det kan dermed tenkast at studien sine funn viser at det skulerelaterte stresset, slik lærarane opplev det, dreier seg om elevane si frykt for å mislukkast akademisk. Det samsvarer med faglitteraturen, der ein finn at stress i skulekonteksten kan kome av høg arbeidsbelastning over tid, og også frå fagleg press frå blant anna vurderingssituasjonar (Murberg & Bru, 2004, s. 323; Thuen & Bru, 2004, s. 494; Lillejord et al., 2017, s. 25; Eriksen et al., 2017, s. 62). Det kan derfor vere at funna i denne studien støttar kva som er føreslått andre stader, at den enkelte eleven kan oppleve å ha eit auka press frå fleire område samtidig, og at det er dette presset som blir vanskeleg å meistre (Bakken et al., 2018, s. 66).

Stress kan då forståast som ein vippeanalogi, der det førekjem ubalanse i dei krav og forventingane eleven stiller til seg sjølv, og som overskrid eiga evne til å handtere dei pressande faktorane hen står ovanfor. Det kan truleg leie til auka nivå av stress (Lazarus, 2006, s. 79). På denne måten kan det tenkast at lærarane i denne studien reflekterer at utfordrande opplevingar med vurderingssituasjonar og andre læringsaktivitetar, er basert på individuelle, personlege faktorar hjå eleven (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19).

Stress er ei individuell oppleving, men samstundes presiserer lærarane at det er på skulen mange av desse utfordringane blir til. Det tyder på at det skulerelaterte stresset slik lærarane i denne studien forstår det, omhandlar samspelet mellom dei individuelle ressursane, og skulen

som miljøfaktor (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Basert på lærarane sine opplevingar kan det vere at det større fokuset på karakterar frå elevane si side skapar ein trussel, fordi det føreligg forventingar om å prestere. Ein slik trussel fungerer då som ein stressor i den enkelte elev si primære vurdering av mål (Lazarus, 2006, s. 93).

På ei anna side har det vist seg at passeleg oppleving av stress, slik som ved oppleving av at skularbeidet heller er ei utfordring, kan redusere den overveldande kjensla av skularbeidet. Når eleven ser at hen kan oppleve stress og samtidig meistre, kan dette reflektere eit positivt responsutfall av den stressande situasjonen (Bandura, 1977, s. 194; Eriksen et al., 2017, s. 22). Positivt responsutfall kan seiast å gi ei oppleving av å meistre, og forskning har vist at denne meistringa er essensiell for læring og utvikling i læringsaktivitetar (Kaplan & Maehr, 2007, s. 142; Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Yeager & Dweck, 2012, s. 306; Ames, 1992, s. 262). Kva som stressar elevane i skularbeidet, handlar i denne studien om lærarane sine forståingar av kva elevane sitt skulerelaterte og faglege stress inneber. Funna i denne studien impliserer at lærarane er bevisste elevane sitt stress, og det kan derfor tyde på at ei slik bevisstgjerjing er eit utgangspunkt for å legge til rette gode opplevingar i læringskonteksten på skulen. Når lærarane legg fram at skularbeidet blir frå elevane opplevd som trussel, kan løysninga til lærarane i så måte vere å heller få elevane til å sjå på det som ei utfordring. Læraren kan derfor spele ei sentral rolle i arbeidet med å redusere stress i eit slik tolkingsbilete.

5.1.2 Stress som kjelde for å lukkast?

Funna tyder ytterlegare på at stress kan fungere som ein balansejong for elevane. Lærarane i denne studien nyttar omgrepet «drivkraft» i deira refleksjonar om korleis stress kan vere ei kjelde for å lukkast, så lenge det ikkje går utover trivsel og velvære til den enkelte. Av funna i denne studien blir eksempelvis motivasjon lagt fram som ein avgjerande del av denne drivkrafta til elevane. Det kan vere nært knytt til meistring. Dette fordi at stress, kjensler og meistring går for seg i ein prosess, der meistring oppstår på bakgrunn av ei kjenslemessig aktivering av å faktisk handtere ein stressande situasjon (Lazarus, 2006, s. 55).

Denne kjenslemessige aktiveringa kan i lys av transaksjonsteorien involvere motivasjon, fordi motivasjon gjerne dreier seg om opplevinga av emosjonar i læringsaktivitetar. Motivasjon baserer seg på mekanismar som set i gong handling, og som styrer åtferda til eleven. Indre og ytre motivasjon kan gjerne vere kjenslemessige aktiveringar, fordi dette er faktorar som bestemm innsats og uthald i læringsaktivitetar og eigne mål. Samstundes kan motivasjon vere

med på å avgjere ei retning, altså om kva val ein elev tek i ulike avgjersler, og det kan bere med seg både positive og negative kjensler. Positive kjensler kan til dømes vere glede for opplevinga av å meistre læringsaktiviteten, medan negative kjensler kan vere frykt eller redsel for å gjere feil i arbeidet (Lazarus, 2006, s. 51- 53; Befring & Uthus, 2019, s. 502- 503; Samdal et al., 2017, s. 11; Ryan & Deci, 2000, s. 55; Stone et al., 2009, s. 77).

At lærarane i denne studien refererer til at passeleg opplevd stress fungerer som drivkraft, kan relaterast til typen tilnærming av motivasjon for å nærme seg læringsarbeidet. Ei drivkraft kan vere at elevane opplev stressoren som å vere ein indre ressurs, og det kan igjen bli sett i lys av sjølvrådeteorien. Når sjølvrådeteorien refererer til at ein elev er indre motivert, kan denne drivkrafta vere at eleven ønsker å utvikle seg, og nå eigne mål og ambisjonar. Å vere indre motivert er derfor å tale om at ein finn glede i å utføre sjølve læringsaktiviteten. Ein tanke er at ein slik type motivasjon legg føringar for glede og begeistring over læringssituasjonen. Når det er desse kjenslene som dominerer, kan det derfor frå funna tyde på at det er lettare å handtere ein stressande situasjon. Frå lærarane sine perspektiv kan det då tenkast at minimalt opplevd stress frå elevane kan fungere som ein «positiv stræben», altså kan vere konstruktivt og fungere som ei slags indre driv for å utføre læringsaktiviteten (Lazarus, 2006, s. 49 og 52).

Det er likevel ein indikasjon frå funna, at lærarane opplev at elevane er stressa på ein slik måte at ein kan forstå det som at krav overgår ressursar. Kanskje kan det vere at det auka fokuset på prestasjonar og karakterar som inntreff i ungdomsskulen, er ei årsak til dette. I ei slik forståing vil drivkrafta kunne vere ytre motivasjon, der det ligg ei forventing om eit visst resultat og påskjøning, gjerne i form av den gode karakteren. Forsking viser at dette blant anna kan leie til auka nivå av stress, då fokuset er eit stadig forventingspress om eigne prestasjonar. Dette blikkpunktet kan forståast å bere med seg overveldande tankar, og i liten grad vere kopla til kjensler som engasjement og glede for læringsaktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 55 og 60; Eriksen et al., 2017, s. 26).

Indre og ytre motivasjon kan igjen relaterast til elevane si målorientering, det vil seie korleis elevane ser på eigen læringsprosess. At lærarane opplev at elevane er stressa relatert til prestasjonar og karakterar, kan tyde på ei tilnærming til læring som er prestasjonsorientert. Prestasjonsorientert tilnærming til læringsaktivitetar er også av tidlegare forskning forbunden med stress, då det har eit større fokus på å demonstrere høgare kompetanse enn andre (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143; Ames, 1992, s. 263). Over lenger tid kan elevane stille spørsmål til

eigen kunnskap, kompetanse og meistring, som kan føre til ei kognitiv førestilling om manglande kompetanse dersom egne forventingar ikkje blir innfridd. Det kan bidra til auka stressnivå, fordi eleven kontinuerleg registrerer at hen ikkje føler at eiga kompetanse strekk til egne krav uansett innsats (Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Ames, 1992, s. 263; Kaplan & Maehr, 2007, s. 143-144; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 165; Dweck & Leggett, 1988, s. 262- 263).

Poenget i denne samanheng kan derfor tenkast å vere at lærarane vektlegg motivasjon som betydning for om eleven faktisk vurderer krav og forventingar som tap, trussel eller utfordring, sett i lys av transaksjonsmodellen om stress og meistring. Dersom eleven er indre motivert, vil det å potensielt oppleve ein stressande situasjon ymte om at eleven ser på det heller som ei utfordring og genererer handling, som jo er forbunde med oppleving av meistring (Lazarus, 2006, s. 51- 53; Befring & Uthus, 2019, s. 502- 503; Samdal et al., 2017, s. 11). Det ser derfor ut til frå denne studien at litt stress er bra, men at det er lærarane sine vurderingar av dette som er nyttig, då motsetninga er at mykje stress kan gi meir negative konsekvensar. Slik vil funn om lærarane sine refleksjonar vere viktig for korleis dei støttar elevane, og for korleis dei reduserer stresset deira. Dette fordi at det tyder på at lærarane i denne studien ser når elevane opplev mykje stress, og at arbeidet deira med å fremje motivasjon og at elevane skal sjå på læringsaktivitetar som ei utfordring, kan såleis støtte elevane i si meistring av stress i vurderingssituasjonar.

Eit anna viktig poeng i denne prosessen er korleis elevane sjølv er i stand til å meistre stresssituasjonen. Det er derfor sentralt å finne fram til kva lærarane erfarer at elevane tek i bruk av stressmeistringsstrategiar for å prøve å handtere dette prestasjonsønsket, og det stresset som følg ein slik kontekst.

5.2 Læraren si erfaring med elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar

I dette underkapittelet blir det forsøkt svart på studien sitt andre forskingsspørsmål: *Korleis erfarer lærarane at elevane meistrar stresset?*

Funna viser at lærarane opplev at elevane treng rettleiing i bruk av ulike meistringsstrategiar. Dette fordi at lærarane erfarer at elevane tek i bruk meistringsstrategiar som enkelte gonger verkar å vere funksjonelle, og nokre gonger ser ut til å kunne leie til meir stress.

Meistringsstrategiar kan forståast å bli tatt i bruk dersom eleven opplev at viktige mål er trua.

I forsøk på å handtere viktige mål går det føre seg ein kognitiv prosess med vurdering av ulike strategiar, som kan bli tatt i bruk for å meistre det potensielle stresset. Det vil seie at meistringsstrategiane gir nødvendigvis ikkje meistring i seg sjølv, men kan legge føringar for det (Lazarus, 2006, s. 99- 100). Å tileigne seg gode meistringsstrategiar er derfor viktig for å redusere negative, stressande situasjonar og ubehaget av kjensler som følg (Lazarus, 2006, s. 102).

I denne studien ser det ut til at lærarane erfarer at elevane særleg nyttar tre strategiar ved opplevd stress. To ser ut til å leie til meir stress, medan ein verkar meir tenleg for å kunne handtere det. Den første strategien inneber ei utfordra meistringstru, der eleven tileignar seg vanskar med å tru på seg sjølv i læringsaktivitetar. Den andre ser ut til å dreie seg om at eleven unngår læringsaktivitetar som følgje av opplevd stress, og den tredje verkar å handle om eleven sin søken etter hjelp og rettleiing.

5.2.1 Utfordra meistringstru

Eit interessant funn i denne studien er at lærarane erfarer at elevar sine reaksjonar på stress, gjerne oppstår grunna usikkerheit på eiga evne til å meistre læringsaktivitetar. Fleire av lærarane i denne studien fortel blant anna at ungdommane er redde for å ikkje vere gode nok, eller er redde for å skilje seg ut ved å eksempelvis gjer det dårlegare enn det dei forventar av seg sjølv. Sidan lærarane opplev at elevane gjerne er usikre på om dei får til læringsaktiviteten, kan det tenkast å vitne om eit avvik mellom elevane sine eigne forventingar og kognitive vurderingar. Dette fordi forståinga av lærarane sine opplevingar, er at elevane gjerne tileignar seg liten meistringstru i møte med vanskelegare oppgåver. Dersom eleven har i sine kognitive vurderingar liten tru på å kunne meistre, er faren at slik meistringsforventing vil kunne fungere som ei vedvarande stressaktivering (Bandura, 1977, s. 194- 198; Eriksen et al., 2017, s. 22).

Dette fordi at det har vist seg at låg meistringstru kan føre kjensler som angst og redsel, som gjerne er kjensler samanspelande med stress (Lazarus, 2006, s. 78-79). Slike vedvarande stressaktiveringar i form av desse kjenslene kan tenkast å leie til at eleven blir mindre robust til å takle utfordringar, fordi det går ut over det emosjonelle velvære. Ei vidare tru her er at krava, eller utfordringar eleven opplev å bli utsett for, fortare då kan bli opplevd som truande stressorar (Eriksen et al., 2017, s. 22).

Det kan derfor tenkast at eleven til lærar C, slik det går fram av resultata, fryktar å stå framfor klassen i munnlege presentasjonar og at dette blir opplevd som ein stressor. Dette kan kanskje vere fordi at eleven i si kognitive vurdering er at hen ikkje kjem til å klare å stå framfor klassen. Basert på ei slik tolking av meistringforventing, verkar dette til å vere meistringshemmande for læringa ein slik munnleg presentasjon kan gi, og dermed også for eleven si evne til å handtere det opplevde stresset. Tanken er at dei overveldande kjenslene her då kan ta overhand (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147).

Med omsyn til dette kan det tyde på at lærarane forklarar at når eleven med låg meistringstru møter stressande situasjonar, kanskje vikar unna desse i frykt for å ikkje klare den, slik som det å til dømes ikkje lenger tør å stå framfor klassen i munnlege presentasjonar. Det er forståeleg at ein ikkje ønsker å gjennomføre aktivitetar ein ikkje trur ein kjem til å klare, men ein utslagsgivande faktor er at dette overordna kan dreie seg om eleven si sjølvtilitt. Å ha sjølvtilitt treng ikkje berre vere viktig i skulegangen, men også vidare i livsløpet. Når lærarane forklarar at elevane har ei førestilling om seg sjølv om at dei ikkje meistrar, kan det tyde på at læraren forklarar det implisitt som at elevane har eit meir form for låst tankesett i sine vurderingar i møte med stressande omgivningar.

Elevar med eit meir låst tankesett har vist seg å vere mindre opptatt av å faktisk lære, og har eit meir negativt syn på seg sjølv eller når det gjeld eigen innsats i skulearbeidet (Dweck, 2007, s. 38). Elevane trur gjerne her at hardt arbeid og effektivitet reflekterer lite kompetanse når dei eksempelvis ikkje når forventingane dei ønsker (Dweck, 2007, s. 40). Tolkninga er dermed at dette kan påverke læringsprosessen. Av funna går det fram at lærarane i denne studien opplev at elevane fryktar for korleis dei står fram ovanfor andre, og det kan styrke forståinga om at elevane, med eit meir låst tankesett, kan ha ei større prestasjonsorientering til læring. Dette fordi at mykje i denne orienteringa også handlar om korleis ein framstiller seg, altså om synet på seg sjølv i forhold til andre. Risikoen med ei større prestasjonsorientering til læring, er at elevane kan føle at utfordringar er til trussel for sjølvoppfatning, altså sjølvtilitt, og eiga meistringstru. Det kan derfor frå lærarane i denne studien tyde på at når læringsaktiviteten blir utfordrande og stressnivået stig, at eleven byrjar å tvile på eigen kompetanse (Dweck, 2007, s. 38-39).

Når eleven byrjar å tvile på eigen kompetanse, kan det innebere å føle seg utilstrekkeleg (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143-144; Dweck & Leggett, 1988, s. 262- 263). Det kan igjen

dreie seg om sjølvtilitt, ei individuell kjensle som varierer frå menneske til menneske. Frå opplevingane til lærarane i denne studien ser det likevel ut til elevane si jakt på høge prestasjonar og gode karakterar, gjer at dei kan føle at dei mistar kontroll i læringsarbeidet og evnar ikkje å nå krav og mål som er satt. På bakgrunn av dette kan det her forståast som at lærarane gjerne erfarer at eleven opplev at eigne evner slik blir trua.

For å kanskje prøve å lette nederlaget dersom ønsket om karakteren ikkje blir innfridd, kan det tyde på at denne utfordra meistringstrua blir ein strategi. Slik lærarane legg det fram er det ikkje sikkert elevane er bevisste dette, men kanskje tankar som «eg kjem ikkje til å klare det, dette er for vanskeleg for meg», gjer det forholdsvis lettare for den det gjeld når karakteren kjem, og resultatet ikkje er slik som ønska. Tanken er likevel at denne strategien ber med seg vonde kjensler i etterkant og slik fungerer destruktivt, fordi det overordna handlar om eleven si svekka sjølvtilitt. Det verkar i seg sjølv å vere emosjonelt utfordrande å ha slike tankar i eventuelle vurderingssituasjonar og andre læringsaktivitetar. Det kan undrast over om det er hovudpina, kvalmen eller tårene som sit laust når evalueringa skjer, og dei negative tankane hjå eleven snik seg fram som djevelen sin advokat og kviskrar at ein ikkje kjem til å klare det. Desse tankane kan hindre moglegheita for dei ressursane eleven eigentleg har tilgjengeleg for å kunne klare vurderingssituasjonen (Øverland & Bru, 2016, s. 59; Dweck, 2007, s. 38).

Å ha ei sterkare meistringstru kan vere ein avgjerande faktor for val av aktivitetar, kor mykje innsats eleven vel å legg ned, og kor lenge dei klarer å handtere stressande situasjonar (Bandura, 1977, s. 194). Har eleven altså høg meistringstru, vil hen dermed kunne takle motstand betre. Når ein taklar motstand kan det seiast å rette seg mot å ha ei meistringsorientert tilnærming til læring. Ifølge litteraturen kan det å vere meistringsorientert omhandle å ha formål som personleg utvikling og forbetring i læringsaktivitetar. I skulekonteksten kan dette gjengspeglast i at lærarane legg til rette undervisningssituasjonar slik at elevane kan betre handtere utfordringar og stressande situasjonar, då det er eit større fokus på, slik omgrepet i orienteringa tilseier, meistring (Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Yeager & Dweck, 2012, s. 306; Ames, 1992, s. 262).

Basert på funna over ser det derfor her ut til at læraren spelar ei viktig rolle i elevane sin bruk av stressmeistringsstrategiar, for tolkinga er at det gjeld for læraren å blant anna rettleie elevane og fremje oppgåver som er på riktig nivå for å kunne stimulere til meistringstru og auka sjølvtilitt (Skinner & Belmont, 1993, s. 578; Ames, 1992, s. 263; Helle, 2019, s. 138).

Frå lærarane sine erfaringar i denne studien ser det med dette ut til at låg meistringstru utfordrar sjølvtrillita til elevane, fordi det verkar til at dei negative tankane kan føre til at hjernen er i konstant alarmberedskap. Å vere i konstant alarmberedskap kan igjen føre med seg den kjenslemessige aktiveringa gjerne i form av sinne eller tristheit slik informantane i denne studien legg fram (Samdal et al., 2017, s. 7-8). Vanskar med meistringstru og sjølvtrillit kan her seiast å vere eit negativt responsutfall av stressopplevinga, og slik sjå ut til å fungere som internaliserte stressorar (Lazarus, 2006, s. 32 og 49-50; Eriksen et al., 2017, s. 20; Dweck, 2007, s. 38).

Det ser ut til at lærarane er klar over desse utfordringane, og korleis det kan ha innverknad på læringsprosessen til elevane. Sjølv om lærarane erfarer at utfordra meistringstru er vanskeleg for mange elevar, tyder det likevel på det er positivt at dei er bevisste dette, då det kan tenkast å ha noko å seie for korleis dei vidare handlar for å støtte elevane si meistring, og for at eleven skal kunne klare å tru på egne høver. Med omsyn til funna i studien kan det derfor sjå ut til at læraren har ei viktig rolle i didaktikken for å redusere elevane si oppleving av stress.

5.2.2 Å unngå læringsaktivitetar

Mykje tyder på at lærarane i denne studien erfarer at elevane gjerne unngår læringsaktivitetar som følgje av opplevd stress. Slik åtferd kan forståast å fungere som ein forsvarsmekanisme for elevane, for å kunne verne seg frå ubehagelege situasjonar slik stress ofte kan tenkast å opplevast som. Å unngå læringsaktivitetar i så måte, kan innebære at lærarane opplev at elevane bruker emosjonsfokuserte meistringsstrategiar.

Emosjonsfokusert meistring handlar om å endre korleis ein tenker om ein gitt situasjon og kan vere tenleg i visse tilfelle, men truleg kan det leie til stress når det blir sett i samanheng med det å unngå læringsaktivitetar. Dette fordi læring i seg sjølv gjerne blir sett på som ein prosess, og når det er snakk om å unngå læringsaktivitetar, blir prosessen sannsynlegvis også opplevd som ein trussel (Lazarus, 2006, s. 145). Derfor ser det ut til å vere positivt at lærarane observerer at å unngå læringsaktivitetar ikkje verkar tenleg for elevane si læring og utvikling, fordi det gir høve til at læraren, saman med eleven, kan arbeide for å førebygge det.

I samsvar med at lærarane observerer elevar som unngår læringsaktivitetar, opplev dei det også bekymringsfullt at elevane med slik strategi over tid kan unngå skulen i form av skulevegning. Lærarane fortel blant anna at elevane gruer seg mykje til vurderingssituasjonar,

særleg med karakterar. Slik kan det sjå ut til at lærarane i denne studien lagar ei sambinding mellom skulevegning og at elevar som opplev mykje stress ikkje føler seg så trygge på skulen, slik opplæringslova refererer til som ein lovfesta rett (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Dette kan handle om at elevar som vel å vere heime, kan dyrke den vonde kjensla stress ofte fører. I ytste konsekvens kan hen då oppleve å miste kontroll fagleg og sosialt. Når det er snakk om skulevegning, kan dette innebære isolasjon frå omverda, då eleven ikkje møter på skulen (Havik, 2019, s. 126). Det kan derfor ut frå funna tyde på at lærarane skildrar at elevar som vegrar seg og unngår læringsaktivitetar som følgje av stress, opplev ubehaget av det så sterkt emosjonelt at det blir lettare å vere heime (Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 100; Havik, 2019, s. 126).

Frå resultatata kan det derfor sjå ut til lærarane observerer at elevane manglar andre tenlege meistringsstrategiar for å møte stress i skulen (Lazarus, 2006, s. 153; Bru, 2019, s. 28). Dette fordi lærarane erfarer at elevane som stressar også er borte frå vurderingssituasjonar. Dette kan igjen vitne om at lærarane er klar over kva for eventuelle konsekvensar stress kan medføre. Kanskje kan det tolkast som at lærarane er kjent med at å unngå læringsaktivitetar kan leie til auka stress. Ei slik ymting blir også støtta av faglitteraturen (Bru, 2019, s. 28; Tice & Baumeister 1997, s. 457; Svartdal et al., 2018, s. 9).

Ei god, lettande kjensle av å utsette kan for eleven vere resultatet der og då, men sidan lærarane i denne studien reflekterer over at dei unge gruer seg mykje til vurderingssituasjonar, ser det ut til at utsettinga over lenger tid kan påverke den mentale helsa, og derav forårsake fleire kjenslemessige utfordringar (Bru, 2019, s. 28). Faren kan på lenger sikt vere dårleg søvnkvalitet, eller at elevane kognitivt utviklar dei psykiske tilstandane angst og depresjon (Samdal et al., 2017, s. 7-8; Ingul & Nordahl, 2013, s. 5-7). Lærarane i denne studien konkluderer ikkje sjølv med desse farane. Til tross for at det ser ut til at dei er klar over at det kan leie til meir stress, kan det med eit kritisk blick hende at dei likevel ikkje er så medvitne om moglege konsekvensar ei slik utsetting over tid kan føre til. Dette fordi at dei ikkje direkte bind saman angst eller depresjon som konsekvensar av langvarig utsetting av skularbeid. Risikofaktorane er likevel her viktig å framheve, då eit heilt sentralt aspekt ved stress og meistring er elevane sitt velvære (Lazarus, 1984, s. 19; Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 97-98; Moksnes et al., 2014, s. 14; Bakken, 2020, s. 2; Verdens helseorganisasjon, 2018).

5.2.3 Søken etter hjelp og rettleiing

Det kjem fram frå lærarane i denne studien at elevane i variert grad søker hjelp frå anten dei eller medelevar. Fleire av lærarane er likevel positive til at det er samtalen og samarbeidet mellom læraren og eleven, som kan vere av primær betydning når det gjeld elevane si søken etter hjelp og rettleiing. Lærarane fortel blant anna at elevane også er opptekne av å ha samtalen som utgangspunkt når dei treng støtte. Slik søken etter hjelp kan tyde på at elevane nyttar ein problemfokusert meistringsstrategi. Problemfokusert meistring handlar i denne samanheng om å førebu seg for ein læringsaktivitet. Det inneber ei aktiv søking etter hjelp og rettleiing frå lærar eller andre ressursar, for å handtere eventuelle utfordringar eller vanskar i læringsaktiviteten (Bru, 2019, s. 27). Slik kan det sjå ut til at lærarane skildrar at elevar som opplev stress, både tek i bruk emosjons- og problemfokuserte meistringsstrategiar. Det støttar forståinga om at desse to meistringsstrategiane gjerne opptrer saman i elevane sitt forsøk på å handtere opplevd stress (Lazarus, 2006, s. 155).

Ein problemfokusert strategi som inneber å finne løysningar i læringsaktivitetar med hjelp frå ressursar, kan slik forbetre skuleprestasjonar. Dette fordi at eit samarbeid og dialog om læring kan fremje eit engasjement og nærheit til skulen, og det verkar å skje gjennom den tryggleiken ei slik støtte anten lærar eller medelevar gir (Durlak et al., 2011, s. 418). Samtidig viser funna at lærarane opplev at fleire av elevane er flinke til å planlegge og strukturere arbeidet sjølv, med støtte frå lærar. Å strukturere og organisere det akademiske arbeidet, ser ut til frå faglitteraturen å vere ein av dei betre metodane å ta i bruk når det gjeld evna til å handtere stress (Durlak et al., 2011, s. 418). Funna i denne studien kan slik sjå ut til å støtte at akademisk planlegging, førebuing og konkrete planar kan fungere godt for å redusere skulerelatert stress (Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 10).

Sidan mykje tyder på at lærarane opplev at elevane nyttar problemfokusert meistring med støtte frå lærar, er tolkinga at dette bidrar til ei oppleving av kontroll i læringsaktivitetar. Ein slik kontroll kan handle om opplevd autonomi i form av at elevane erfarer å kunne påverke handlingar i læringsaktivitetar. Det kan i så fall relaterast til ei oppfyljing av eit grunnleggande psykologisk behov. For at eleven skal føle på motivasjon i skulearbeidet, kan ei slik strukturert tilpassing og oversikt også bidra til at læringsaktivitetane ikkje blir ukjent for dei. Det ukjente kan for mange vere skummelt, og ein nærliggande tanke er at eit slikt oversiktsbilete kan fjerne ein del av kjelda til stresset. Dette fordi at eleven då veit kva som skal skje, når det skal skje og kanskje kvifor det skal skje. Ei tru er derfor at lærarane gir rom

for at elevane med slik kontroll, gjerne kan vere egne aktørar med høve til å påverke læringsprosessen til å bli god. Dette fordi at å føle at ein har orden og oversikt kan tenkast å på mange måtar å lette den kaotiske kjensla stress gjerne ber med seg, og det i seg sjølv kan kanskje gjere læringsaktiviteten litt enklare for eleven (Kaplan & Maehr, 2007, s. 142; Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Stone et al., 2009, s. 77; Samdal et al., 2017, s. 14).

I kontrast til dette understrek ein av lærarane at ei erfaring er at fleire av elevar som opplev stress, sannsynlegvis ikkje søker hjelp. Fleire av lærarane observerer elevar med eit sterkt ønske om prestasjon, og med det kan det kanskje vere at eit slik klima, som fremjar eit fokus på prestasjonar, er eit døme på kvifor eleven ikkje søker hjelp. Ei slik ymting er i tråd med tidlegare studiar, som blant anna finn at eit fokus på demonstrasjon av kompetanse kan føre til at elevane i større grad blir sårbare og slik redde for å søke hjelp (Tvedt & Bru, 2019, s. 55 – 56; Meece et al., 2006, s. 491). Det er i samsvar med funn i denne studien, fordi lærarane uttrykker at elevane i større grad fokuserer på gode karakterar. Kanskje er det fordi eleven her kan føle at å søke hjelp er det same som å vise manglande kompetanse (Dweck & Leggett, 1988, s. 262- 263).

Ei anna forklaring kan vere eleven si utfordra meistringstru, som kan tenkast å true mål og ambisjonar, førestillingar om seg sjølv eller andre personlege ressursar. Slike truslar for individuelle faktorar verkar å vere til hinder for om elevane faktisk torer å søke hjelp (Ryan et al., 1997, s. 166; Ryan & Pintrich, 1997, s. 337; Tvedt & Bru, 2019, s. 56). Konsekvensen kan då tenkast å vere at eleven sit aleine med stresset, noko som på forståeleg vis kan svekke motivasjon og derav gi låg meistringstru. Det vil igjen kunne vere avgjerande for læringsprosessen. Det kan tyde på at det er eit behov for at lærarane er tydelege med elevane, om at dei er der for å støtte dei, og for å vise kva moglegheiter og ressursar dei faktisk har til å meistre ein gitt situasjon eller aktivitet. Slik kan kanskje elevane få konkret informasjon, og bli medvitne om at søken etter hjelp og rettleiing, er ein form for meistringsstrategi som kan redusere den overveldande, gjerne utmattande, kjensla av stresset.

Ein av lærarane i studien viser samtidig at det førekjem erfaring med at klassen deltek i intervensjonar, der elevane lærer korleis dei skal identifisere kjensler. Frå studien ser det derfor ut til at slik intervensjon kan gi ei støttande oppleving av å handtere kjensler. Det kan tyde på at sosial og emosjonell kompetansetrening kan vere ein føresetnad for å meistre stress (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2022).

Kanskje handlar dette om at elevar som opplev stress får støtte til å meistre det, gjennom å lære å regulere emosjonar. Kjenslelivet til unge er eit mangfaldig sett av emosjonar, frå lykke, engasjement og glede, til bekymringar, nervøsitet og frykt. Det er desse emosjonane som kan legge grunnlaget for at læraren blant anna kan forstå eleven si vurdering av ein stressande situasjon, og for korleis hen vel å handtere denne (Lazarus, 2006, s. 110-111). Ein kan gjerne seie at emosjonsfokuserte strategiar kan verke som ei støtte for bruk av problemfokuserte, eller meir handlingsorienterte og aktive strategiar. Slike intervensjonar som sosial og emosjonell kompetansetrening, kan i tillegg gi høve til å gi lærarar ei oppleving av å ha ulike verktøy som elevane kan støtte seg til for meistring av stress. Funnet ser derfor ut til å støtte tidlegare studiar, der ein finn at arbeid i skulen med sosial og emosjonell kompetansar i form av intervensjonar, har vist seg å vere viktig for elevane si meistring og derav velvære (Durlak et al., 2011, s. 417- 418; Ryan & Deci, 2000, s. 64; Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 9-10).

5.3 Å legge til rette for elevane si meistring av stress

Det tredje forskingsspørsmålet er: *Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen?* Av resultatane var det særleg tre kategoriar som utarta seg som viktige i læraren sitt arbeid med å redusere stress, og fremje meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Desse er relasjonsbygging, ulike meistringsopplevingar og etablering av eit meistringsklima i læringsmiljøet.

5.3.1 Relasjonsbygging

«Å sjå elevane uansett kva det er [...]», poengterer lærar A under intervjuet i denne studien. Å sjå den enkelte blir ofte referert til når det gjeld løysninga til læraren i det å bygge gode relasjonar med elevar (Helle, 2019, s. 136). Ein god relasjon mellom lærar og elev kan tenkast å gi større beredskap til læraren når det gjeld å møte elevar som stadig opplev skulen som overveldande. Desto viktigare blir det å fokusere på kva denne relasjonen inneber.

Frå funna ser det ut til at relasjonsbygginga mellom lærar-elev fungerer som god støtte for elevane si meistring av stresset, og slik kanskje som startpunktet for redusering av stress. Alle dei tre erfarne lærarane formidlar at relasjonen med elevane dreier seg om å vere der for dei, sjå dei, snakke med dei og vere tydeleg med reglar i møte med læringsaktivitetar. Slik lærarane opplev relasjonen kan moglegvis innebere sosial støtte. Dette fordi at det overordna ser ut til at lærarane vektlegg kjærleik og omsorg, med informerande og kjenslemessig støtte. Det kan derfor tenkast at læraren, som den signifikante andre, gjennom relasjonen kan skape

eit gjensidig, sosialt fellesskap med elevane. Akkurat det verkar til å vere av betydning for meistring av ulike utfordringar som stress kan by på, fordi tilhøyrslø og slike gode relasjonar kan forståast å vere grunnleggande psykologiske behov (Thoits, 2011, s. 146; Ryan & Deci, 2000, s. 65). Når tilhøyrslø blir forstått som eit psykologisk behov, kan det seie seg sjølv kor viktig desse autentiske relasjonane er for kjensla av fellesskap i klasseromskonteksten. Med denne vektlegginga av ei genuin omsorg i bakhand, kan det tyde på at lærarane i denne studien tek i bruk vidare forgreiningar av sosial støtte, som ser ut til å blant anna vere ei emosjonell støtte.

Dette fordi at emosjonell støtte inneber nettopp denne omsorga lærarane i denne studien fokuserer på, ved at dei til dømes viser at det å lytte, vise respekt for kvarandre, uttrykke tydelegheit og forståing er eksplisitte tiltak for å fremje meistring (Ruzek et al., 2016, s. 95). Å oppleve at ein har ein viktig person som bryr seg, kan tenkast at kan føre til at eleven blir motivert, nysgjerrig på eigne moglegheiter, derav også kanskje utforskande. Såleis kan det tyde på at eleven taklar lettare utfordringar, fordi læraren er der for å hjelpe om det går galt, eksempelvis dersom ein ikkje får til det ein ønsker i lærings situasjonar. Det kan hende at igjen skapar eit større engasjement i skularbeidet (Ryan & Deci, 2000, s. 59; Jang et al., 2010, s. 589; Sabol & Pianta, 2012, s. 215). Kanskje desse føreslåtte mekanismane slik dannar grunnlaget for eit positivt responsutfall av stresset, fordi dei gode relasjonane kan medføre at eleven faktisk torer å søke hjelp frå lærar.

Sidan lærarane i denne studien også vektlegg at klare vurderingskriterier og reglar er viktige moment i å støtte elevane si meistring av stress, kan dette truleg dreie seg om at ei form for instrumentell støtte blir gitt til elevane. Instrumentell støtte handlar blant anna om fagleg tilrettelegging, og frå lærarane i denne samanheng vil det kunne innebere ei form for føreseielegheit i læringsaktivitetar. Slik kan relasjon og støtte frå lærar gi elevane ei oppleving av kontroll i skularbeidet, og på denne måten oppfylle det grunnleggande psykologiske behovet kompetanse som sjølvrådeteorien opererer med. Dette fordi eleven kan med tydelege kriterium oppnå oversikt og struktur over læringsaktiviteten, som er forbunden med å kunne fremje meistring (Stone et al., 2009, s. 77; Samdal et al., 2017, s. 14; Bru, 2019, s. 27; Thuen & Bru, 2004, s. 494; Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 10).

Med dette kan det tyde på at lærarane bidrar med emosjonell og instrumentell støtte til elevane i deira meistring av stress. Implisitt kan det frå funna sjå ut til at slik støtte er tenleg

for eleven si aktive handling i form av problemfokuserte strategiar, på bakgrunn av den tryggleiken emosjonell og instrumentell støtte kan gi. Tatt dette i betraktning, verkar det til at lærarane si støtte til elevane kan gi dei tru på å kunne meistre. Gjennom at lærarane i denne studien skildrar å *sjå elevane, lytte* eller *forstå*, er det mykje som tyder på at lærarrolla ikkje berre er viktig i forhold til elevane si stressmeistring, men også for elevane sitt tankesett. Når eleven opplev desse momenta, kan det tenkast at lærarane i relasjonen også modellerer for elevane at dei har tru på den enkelte eleven. Ved å lytte og forstå kan det eksempelvis kome fram tryggleik frå læraren, som omhandlar at læraren har tru på at eleven har ressursar for å gjennomføre aktivitetar, og at hen med sine høver kan utvikle seg.

Å ha meistringstru er viktig for handtering av stress. Når tolkinga er at lærarane i denne studien fremjar eit syn på slik individuell tryggleik, basert på forståing og å sjå heile eleven, vitnar dette om at lærarane kanskje indirekte ønsker å fremje eit lærande tankesett hjå elevane. Eit lærande tankesett kan med støtte frå faglitteraturen, seiast å føre til meir motiverte elevar med ønske om å forbetre seg i skularbeidet. Slik sett kan eit meir lærande tankesett også bidra til at eleven taklar større utfordringar, eksempelvis stress. Dette fordi eleven ser på utfordringane som nødvendige for utvikling (Dweck, 2007, s. 37; Schroder et al., 2017, s. 23; Ng, 2018, s. 2). Måten eleven tenker om seg sjølv på er med dette viktig for korleis hen taklar den stressande situasjonen. Derfor er det mykje som tyder på at lærarane i denne studien, med relasjonsbygging i grunn, arbeider med individuell tryggleik som essensielt aspekt for å auke elevane sitt emosjonelle velvære. Dette kan tenkast å vere positivt for den enkelte elev si faglege og sosiale utvikling, særleg for dei elevane som av ulike grunnar opplev stress på skulen.

Lærarane i denne studien forklarar vidare at deira opplevingar er at gode relasjonar mellom medelevar er verdifulle for meistring av stress. Det kan handle om at lærarane opplev at gode jamalderrelasjonar er viktig i ungdomstida, fordi at det i sin tur kan bidra som støtte til å få validering i skularbeidet, nærleik og rettleiing (Murberg & Bru, 2008, s. 362; Ruzek et al., 2017, s. 101; Øverland & Bru, 2016, s. 55). I motsetning kan svakare relasjonar slik vere rot til ulike stressorar, fordi konfliktar her har vist seg å kunne skape ubalanse i personleg velvære (Murberg & Bru, 2004, s. 326; Moksnes & Haugan, 2015, s. 2474).

Lærer A uttrykker blant anna under intervjuet at eit viktig forsøk for lærarar i å skape gode relasjonar, kan vere å bygge ein uformell kultur i klasserommet då det verkar til å bidra til optimale forhold for læring i aktivitetane. Uformell kultur kjem i denne samanheng fram som

det å kunne le, og derav kanskje vere open med kvarandre i klasseromssituasjonar (Murberg & Bru, 2008, s. 362; Ruzek et al., 2017, s. 101; Øverland & Bru, 2016, s. 55).

Ein slik uformell kultur kan resultere i at elevane kjenner seg trygge og trivst med kvarandre. Det kan seiast å vere i tråd med positive kjensler, som kan gi rom for at elevane utviklar mot, styrke og slik tru på egne evner til å handtere vanskelege situasjonar slik skulerelatert stress kan medføre. Kanskje verkar dette også førebyggjande for elevane si utfordra meistringstru og slik styrkar sjølvtrua til den enkelte (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Samtidig kan denne tryggleiken føre til at ein opplev tilhøyrse saman med klassekameratane (Stone et al., 2009, s. 77). Relasjonsbygging kan såleis sjå ut til å vere av betydning for om elevane faktisk kan takle emosjonelle utfordringar slik som skulerelatert stress. Altså ser det ut til at aspektet er grunnpilarar for god, psykisk helse og derav viktig for psykososial tilpassing for ungdomskuleelevar (Murberg & Bru, 2004, s. 319; Murberg & Bru, 2008, s. 367; Sonmark & Modin, 2017, s. 67; García-Moyaa et al., 2015, s. 650). Fordi lærarane ser ut til å nytte slik relasjonsbygging som ein del av sine tilretteleggingar for elevane sin læringsprosess, ser det i sum ut til at elevane gjennomgåande mottar sosial støtte i si meistring av stress i skulen.

5.3.2 Meistringsopplevingar som føresetnad for meistringsklima

Lærarane i denne studien formidla fleire meistringsopplevingar dei legg til rette for når det gjeld å redusere stress og fremje meistring i læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Meistringsopplevingane utarta seg til å gjelde lærarane sitt arbeid for struktur, føreseielegheit og elevmedverknad, samt tilpassa opplæring og meningsgivande læringsaktivitetar. Desse komponentane ser ut til å særleg gjelde for elevane si meistring av fagrelatert arbeid i skulen, men det er likevel kome fram moment i desse som vil kunne vere av betydning for eleven sitt sosiale velvære i klasserommet. Alle komponentane er uansett overordna viktig for eleven si emosjonelle trivsel på skulen.

Struktur, føreseielegheit og elevmedverknad

Funna viser at lærarane nyttar periodeplanar, individuelle planar, prioriteringslister og dagsplanar for å gi oversikt over læringsaktivitetane til elevane over gitte periodar. Frå resultata ser det ut til at lærarane opplev at dette skapar tryggleik for elevane i skularbeidet. Med lærarane si hensikt om å legg til rette for optimale læringsprosessar for elevane,

refererer lærar C blant anna til at desse føregåande rammene dreier seg om å «rydde litt i hovudet» til elevane.

Ei slik «rydding» kan tenkast å hjelpe elevane med å få kontroll over situasjonar dei potensielt kan oppleve som stressande. Dette kan vitne om at lærarane er opptekne av å støtte elevane si meistring, ved å legge til rette for ei meir problemfokustert tilnærming til meistring. Av funna er det eksempelvis mykje som tyder på at struktur og føreseielegheit er tiltak som lærarane faktisk erfarer at verkar stressreducerande. Funna støttar slik den tidlegare ymtinga om at lærarar bidrar med sosial støtte i situasjonar som kan leie til stress. Samstundes gir det eit bilete av at lærarane går inn i læringssituasjonar og gir støtte til elevane for korleis dei kan mestre, ved å «rydde» opp i det som kan opplevast som stressande. Dette kan til dømes vere ei planlegging av skulearbeidet slik at det ikkje hopar seg opp. Høve og evne til akademisk planlegging er tidlegare vist til at kan redusere stress, og bidra til tenlege meistringsstrategiar (Durlak et al., 2011, s. 418; Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 10). Slik kan ein gjerne seie at aspekta struktur og føreseielegheit frå lærarar kan brukast til å fremje læring og utvikling (Bru, 2019, s. 38-40; Samdal et al., 2017, s. 15; Ryan & Deci, 2000, s. 64; Bru & Øverland, 2016, s. 54).

I motsetnad, dersom lærarane ikkje ga elevane slik ryddestrategi, er ei nærliggande tru at dette truleg kunne i større grad leie til stress. På grunn av ei vedvarande bekymring, slik stress ofte er, kan dette forstyrre eleven sin kognisjon. Det vil seie at eleven vil kunne vere i den konstante alarmberedskapen som tidlegare referert til, som då kan bety at det vil kunne vere vanskeleg å tileigne seg ny kunnskap. Ei forståing er at det kan tenkast å koste meir krefter av eleven, og i mindre grad vernar mot opplevinga av skulerelatert stress (Eriksen et al., 2017, s. 31). Det verkar til at det då blir eit negativt utfall av det opplevde stresset, slik som mindre tenlege meistringsstrategiar eller vonde kjensler (Samdal et al., 2017, s. 7-8).

Funna i denne studien viser også at lærarane finn elevmedverknad til å vere av særskilt betydning for å kunne redusere elevane sitt potensielle stress. Å gi elevane medverknad kan tolkast å også bidra til deira opplevingar av struktur og føreseielegheit i skulekvardagen. Dette kan relaterast til føringar frå opplæringslova, som seier at «elevar [...] skal møte fram og delta aktivt i opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Korleis elevane skal delta aktivt kan tolkast forskjellig, men av funna er det mykje som tyder på at lærarane vektlegg at

elevane skal vere aktive deltakar i undervisningssituasjonar, som eit eksplisitt tiltak for å redusere stress.

Resultata synleggjer blant anna at lærarane lar elevane får ta del i planlegginga av ein vurderingssituasjon, eksempelvis ved å utforme spørsmål til ein prøve, eller at dei får alternative vurderingsformer og får sjølv velje korleis dei vil vurderast. Med dette ser det ut til frå denne studien at lærarane legg til rette for at eleven får si stemme høyrte i avgjerdsar, val i aktivitetar og i vurderingssituasjonar. At elevar får oppleve at deira meiningar blir tatt på alvor og får høve til innverknad på eigne læringsaktivitetar og prosessar, har blitt funne at styrkar eleven si psykiske helse (Modin & Östberg, 2009, s. 447; Sonmark & Modin, 2017, s. 71; Anderson & Graham, 2016, s. 355- 361).

Når elevane faktisk får innverknad på avgjerdsar som gjeld dei sjølv, er det mykje som tyder på at lærarane i denne studien opplev dette som eit støttande tiltak for meistring. Det ser derfor ut til at læraren har ei utslagsgivande rolle innanfor dette, som sørgjer for at elevane får slik oppleve autonomi, altså eit høve til å bestemme sjølv over eigne handlingar i læringsaktivitetar (Ryan & Deci, 2000, s. 65; Stone et al., 2009, s. 77; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69; Jang et al., 2010, s. 388 og 596; Anderson & Graham, 2016, s. 355- 361).

Tilpassa opplæring og meningsgivande læringsaktivitetar som føresetnad for tryggleik

Lærarane i denne studien opplev at munnlege presentasjonar er ein læringsaktivitet elevane fryktar. For å skape tryggare rammer for elevane ser det derfor ut til at lærarane aktivt bruker tilpassa opplæring. Det vil seie at funn tyder på at lærarane justerer læringsaktiviteten slik at den enkelte eleven har føresetnadar for å oppleve meistring. Det er også i tråd med opplæringslova, som stiller krav til at opplæringa «skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven [...] (Opplæringslova, 1998, §1-3). Funna i studien uttrykker at lærarane tilpassar dei munnlege presentasjonane ved å eksempelvis gi alternative former for gjennomføring, anten det er at elevane får gjennomføre åleine, i små grupper eller berre for lærar. Samstundes ser det ut til at lærarane argumenterer for at det handlar om å bryte ned kompetansemåla i læringsaktivitetar, gjerne til delmål.

Det ser med dette ut til at lærarane vektlegg at tilpassa opplæring skal bidra til å fremje oversikt og kontroll i skulearbeidet for elevane. Sidan funn i denne studien omhandlar blant anna at elevane stressar mykje grunna mengda av skulefagleg arbeid, tyder det på at lærarane

si tilpassing av læringsaktivitetar, verkar førebyggjande på den måten at skulearbeidet ikkje lenger blir opplevd for krevjande eller emosjonelt overveldande for eleven (Skinner & Belmont, 1993; Tvedt & Bru, 2019, s. 62). Fortalt på ein annan måte ser det ut til at læraren si justering av aktivitetar verkar stressreducerande for den enkelte eleven.

Resultata indikerer vidare at lærarane er opptekne av at elevane skal oppleve motivasjon, og uttrykker at dette er ein nødvendig føresetnad for å kunne meistre potensielt stressande skulesituasjonar. Å kjenne motivasjon i læringsaktivitetar er av tidlegare studiar framheve som viktig for personleg glede, energi og velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 55; Stone et al., 2009, s. 77). Mykje tyder på at lærarane justerer læringsaktivitetane på ein slik måte at det skal opplevast som interessant og meningsfylt for elevane. At ein aktivitet er interessant og meningsfull kan blant anna vere at den skal ha ei nytte for eleven, ikkje berre på skulen, men også i framtida. Lærarane i studien finn det derfor viktig at eleven må vite kvifor dei skal lære spesifikke aktivitetar, og at dei skal forstå meininga med dei. Ein tanke er dermed at lærarane overordna prøver å motivere elevane med deira tilpassa opplæring.

Det som motiverer ein elev, motiverer nødvendigvis ikkje ein annan. Det interessante er derfor at lærarane forstår jakta på meningsgivande læringsaktivitetar som det å treffe elevane «litt der dei er». Dette er i takt med tidlegare forskning, der ein finn at læringsaktivitetar basert på eleven si interesse, gir større rom for redusering av stress. Dette fordi at det kanskje kan stimulere til eit meir inkluderande miljø i skulekonteksten, i den tru om at eleven slik kan føle at hen får bidra fagleg og sosialt med sine styrker og føresetnadar. Slik kan det vere mogleg at eleven også får oppleve positive kjensler slik som engasjement og vilje til å utføre læringsaktiviteten (Kaplan & Maehr, 2007, s. 143 -144; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 165; Dweck & Leggett, 1988, s. 262- 263). Det er derfor mykje som tyder på at lærarane i denne studien finn det nyttig for elevane si sjølvkjensle å ta i bruk interessebaserte aktivitetar. Eit slik utgangspunkt kan tolkast å motivere elevane, fordi dei på denne måten kan sjå at aktivitetane er relevante for dei (Helle, 2019; s. 138; Ames, 1992, s. 263).

At lærarane i denne studien legg læringsmål og sosiale rammer rundt elevane sitt interessefelt i læringsaktivitetar, kan tyde på at lærarane vektlegg eit større fokus på lysta til å lære. Det er i samanheng med det målorienteringsteorien legg fram som det å vere meistringorientert. Med lysta til å lære vil ein elev gjerne kunne oppleve meistring, og også slik oppleve det ukjente som ein føresetnad for å lære seg nye ferdigheiter på ein uthaldande og sjølvstendig

måte (Ryan & Deci, 2000, s. 55; Kaplan & Maehr, 2007, s. 142; Tvedt & Bru, 2019, s. 54; Yeager & Dweck, 2012, s. 306; Ames, 1992, s. 262). Gjennom tiltak som tilpassing av læringsaktivitetar og ved å gjere dei meningsfulle, kan det derfor tenkast at dette verkar inn på elevane si tru på å kunne meistre, og slik sett også er eit potensiale for læring og utvikling.

Eit meistringsklima i læringsmiljøet

Av sosiale aspekt i læringsmiljøet kjem det fram av funna at lærarane erfaringsmessig opplev at elevane samanliknar eigne prestasjonar med medelevar i klassen. Då gjerne i forhold til resultatet av karakter. Det kan derfor tyde på at lærarane opplev eit prestasjonsklima som risikofaktor for stress. Konsekvensen av eit slik klima kan tenkast å vere ein utryggleik og usikkerheit i eit klasserom som i utgangspunktet bør vere basert på tilhøyrslø. Slike kjensler kan til dømes gjerne kome når det over lenger tid er fokus på kven som skal vere best, eller mest talentfull i forhold til karakter (Meece et al., 2006, s. 491; Skaalvik & Fedirici, 2015).

Når det i funna frå denne studien blir framheva at lærarane ser at elevane er opptekne av eigne karakterar og samanlikning med andre, er ein vidare tanke at dette vil kunne føre til vanskar med den enkelte elev sine førestillingar om seg sjølv, gjerne i forhold til eiga meistringstru, og at elevane seg i mellom blir rivalar i staden for samarbeidspartnarar. Det kan i tilfelle føre til negative sosiale relasjonar, fordi elevane med eit fokus på samanlikningar og konkurranse, kan bli mindre gode med kvarandre. Eit klima basert på auka fokus på karakterar ser derfor ut til frå funna å vere lite tenleg for elevane sitt psykososiale læringsmiljø. Trua er at det vil kunne komme til å auke førekomsten av stress i klasserommet (Tvedt & Bru, 2019, s. 55; Meece et al., 2006, s. 491; Skaalvik & Fedirici, 2015).

Med lærarane sine skildringar av å legge til rette for meistringsopplevingar, ser det likevel ut til at dei ønsker å etablere eit klima som unngår samanlikning og konkurranse. Det tyder altså på at lærarane kan ha mål om at elevane skal gjere kvarandre gode, altså at dei har ønsker om å stimulere til eit samhald i klasserommet basert på openheit, gode samtalar og felles motivasjon. Lærarane ser slik ut til å arbeide for eit læringsklima der det er rom for å gjere feil. Dette kan handle om ei etablering av eit såkalla meistringsklima.

Eit meistringsklima har vist seg å kunne fungere som ein vernande faktor mot stress, fordi det omhandlar blant anna eit større fokus på felles utforsking, der ein arbeider saman for å utvikle kunnskap og ferdigheiter. Klimaet lærarane i denne studien ser ut til å legge vekt på, kan opne

opp for at elevane i større grad kan samarbeide om læringsaktivitetane, og på den måten føre til at elevane kan søke hjelp gjennom medelevane nettopp fordi klimaet er basert på tryggleik (Tvedt & Bru, 2019, s. 55- 56; Bergsmann et al., 2013, s. 137; Meece et al., 2006, s. 495; Urdan & Schoenfelder, 2006, s. 335). Meistringsklimaet lærarane i denne studien forklarar, kan med andre ord teikne eit bilete av dei prioriterer å fremje eit læringsmiljø som gir elevane høve til å sjå og utvikle eige potensial, ved at eksempelvis innsats, læring og meistring av oppgåver skjer i eit samarbeid. Elevane kan med eit positivt, trygt samarbeid oppleve kjensle av tilhøyrsløse, som blant anna kan vere ein føresetnad for trivsel i skulen (Bru, 2019, s. 13; Durlak et al., 2011, s. 418). Suksessen av det kan nærare forklart vere eit klasserom utan konstant konkurranse, noko som kan tolkast å vere inngangsbiljetten til fellesskapet på skulen. Med omsyn til lærarane i denne studien si vektlegging av at elevane skal ha det godt og trivast både med seg sjølv og andre, ser det slik ut til at læraren er ein viktig ressurs og støtte for elevane sine vekstvilkår i læringsprosessen og i deira handtering av stress.

5.4 Studien sine avgrensingar og forslag til vidare forskning

I denne studien har lærarane sine generelle opplevingar av skulerelatert stress i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet, blitt studert. Analysen har forsøkt å gå på tvers av enkelttilfelle slik idiografien i IPA- tilnærminga legg føringar for.

Studien har eit relativt kort tidsomfang, og med eit lite utval frå tre ulike skular både i og utanfor Rogaland. Samtidig som studien synleggjer moglege forståingar av temaet stress og meistring basert på lærarar sine opplevingar, er det framtidig behov for vidare forskning. Eit område som ikkje er undersøkt i denne studien er elevane sine eigne erfaringar med stress og meistring i skulen. Eit anna område å forske vidare på kan derfor vere forskjellar mellom kjønn både opplevd av elevane sjølv, og basert på læraren sine opplevingar. Tidlegare forskning synleggjer blant anna at det finst kjønnsforskjellar, som indikerer at jenter opplev meir stress enn gutar i ungdomsskulealder (Bakken, 2020, s. 4 & 5; Bakken et al., 2018; Bor et al., 2014, s. 615).

Frå funna i studien kom det også fram at fleire av lærarane erfarte at elevane opplevde eit annleis stress under den pågåande koronasituasjonen. Det kunne derfor vore relevant å dykke djupare ned i betydninga av dette, og undersøke korleis koronasituasjonen har påverka elevane sitt opplevde skulerelatert stress, og om dette eventuelt har hatt betydning for deira

høve til meistring. Eksempelvis kunne det blitt gjennomført anten ei større kvantitativ undersøking basert på spørjeskjema til elevar og lærarar, eller så kunne det vore interessant med kvalitative undersøkingar som ser på kollektive opplevingar slik som i fokusgrupper. Dette for å gjerne fylle noko av kunnskapsholet og kanskje få breiare forståing av stressfenomenet under koronapandemien.

Av funna i denne studien kan det også tyde på at det er behov for vidare forskning når det gjeld skulane sitt arbeid med sosial og emosjonell kompetanse, som ein mogleg støtte til elevane i meistring av det skulerelaterte stresset. Dette fordi at det er funne viktig for utvikling av læring, for meistring og for emosjonelt velvære (Durlak et al., 2011, s. 417-418; Vestad & Tharaldsen, 2021, s. 9-10). Det kunne også vore verdifullt å undersøke opplevinga av skulerelatert stress på tvers av klassetrinn, og greie ut om kva og eventuelt kor store forskjellar det er mellom trinna på ungdomsskulen. Her kunne det vore tenleg med studiar som ga ulike nyansar, og som var ein kombinasjon av både kvalitative og kvantitative data. Dette for å fått innsikt i større trendar og eventuelt subjektive opplevingar av stress og meistring i skulen.

6.0 Oppsummering

I denne studien har formålet vore å svare på problemstillinga: *Korleis legg lærarar til rette for å redusere stress og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet?*

Det har blitt gjennomført tre kvalitative forskingsintervju med lærarar som har ulik erfaring, og fartstid på ungdomstrinnet. Gjennom arbeidet med den analytiske tilnærminga fortolkande fenomenologisk analyse, er det mykje som tyder på at skulerelatert stress ber med seg kroppslige reaksjonar i form av negative kjensler slik som sinne eller tristheit. Samtidig viser funn av studien at det førekjem eit samsvar mellom lærarane, for korleis dei opplev skulerelatert stress på ungdomstrinnet. Det er blant anna funne at lærarane i hovudsak erfarer at skulerelatert stress oppstår på bakgrunn av dei unge sine individuelle ønsker om prestasjon, særleg når det gjeld karakterar i vurderingssituasjonar. Funna vitnar derfor om at lærarane opplev elevane i større grad til å vere ytre motiverte i skulekonteksten.

Lærarane ser samstundes ut til å erfare at minimalt opplevd stress kan fungere som drivkraft for elevane sin motivasjon i å utføre læringsaktivitetar. Funna tyder på at lærarane her forklarar stresset som ein balansepong, og at det då vil kunne variere korleis ein elev ser på stresset som ei drivkraft. Vidare gir lærarane indikasjon på at elevar på ungdomstrinnet treng rettleiing i å tileigne seg gode strategiar for å møte stress i skulen. Det er særleg tre strategiar lærarane opplev at elevane nyttar. Den eine er at lærarane erfarer at elevane si meistringstru utfordrar, ved at elevane gjerne er usikre på om dei klarer å meistre læringsaktivitetar. Ei slik meistringstru ser ut til å kunne redusere sjølvtillita til den enkelte eleven. Studien sine funn foreslår dermed ein link mellom dette og elevane sitt tankesett. Denne linken dreier seg om at lærarane her fortel at elevane gjerne er opptekne av korleis dei framstiller seg i forhold til andre. Det kan derfor i denne studien vere mykje som tyder at denne utfordra meistringstrua, kjem på bakgrunn av at eleven prøver å lette eit eventuelt nederlag i læringsituasjonar. I eit slik tolkingsbilete er trua at dette ber med seg vanskelege tankar og gjerne vonde kjensler.

Den andre strategien ser ut til frå funna å vere at lærarane opplev elevar som unngår læringsaktivitetar. Dette kanskje på bakgrunn av redsel og frykt for vurderingssituasjonar. Studien impliserer dermed at lærarane erfarer at det er ein moglegheit for at stresset blir for emosjonelt utfordrande for eleven, slik at hen vernar seg mot det med å vere heime. Det kan tenkast at lærarane i denne studien indirekte erfarer dette som elevane sin bruk av

emosjonsfokuserert meistring for å prøve å handtere stresset, som i ytste konsekvens kan føre til skulevegning. Den tredje strategien, som kan forståast å vere meir tenleg for handtering av stress, er læraren si erfaring med elevane sin søken etter hjelp. Mykje tyder her at lærarane framhev problemfokuserert meistring som ein strategi elevane nyttar for å gjerne for strukturere og gi oversikt over læringsaktivitetar. Med andre ord finn denne studien det at lærarane erfarer at elevar kan ta i bruk ulike former for strategiar som gjerne opptrer saman for å meistre opplevd stress.

Det er nærliggande å tru at lærarar sine ulike forståingar for stress vil påverke tiltak og førebyggjande arbeid. Korleis lærarane i denne studien forstår skulerelatert stress og kva for nokre erfaringar dei har med elevane sin bruk av meistringsstrategiar, har derfor gjennomgåande vore viktig for å undersøke det stressreducerande arbeidet.

Med det i bakom indikerer denne studien at lærarane først av alt dannar gode relasjonar som startpunktet for å redusere stress hjå elevar på ungdomstrinnet. Lærarane modellerer at relasjonen inneber å vere tydeleg, vere der for elevane, å sjå dei og ha dialogen som utgangspunkt for elevane si meistring. Studien sine funn tyder dermed på at lærarane implisitt ser dette i samband med det teoretiske omgrepet sosial støtte, der funn foreslår at lærarane nyttar emosjonell og instrumentell støtte for elevane si meistring av stress. Dette gjeld også for relasjonar mellom medelevar, der lærarane ser ut til å fokusere på formelle og uformelle kontekstar for å etablere gode relasjonar. «Å le» er eit døme på uformell kontekst som slik ser ut til å vere eit tiltak som fremjar positivitet og glede i klasserommet. Det ser derfor ut til at lærarane overordna vektlegg kjensler som tryggleik i relasjonen, for eit førebyggjande arbeid mot skulerelatert stress og for fremjing av meistring.

Studien sine funn tyder vidare på at lærarar legg til rette for fleire meistringsopplevingar for elevane i sine handteringar av stress. Lærarane fortel at struktur, føreseielegheit og elevmedverknad er viktige faktorar for å oppnå meistring hjå elevane, då dette blant anna fremjar kjensler som tilhøyrslø og autonomi. Studien diskuterer kva dette har å seie for eleven, og funn kan indikere at dette fremjar eleven sitt velvære. Dette fordi lærarane uttrykker det som positivt at eleven får oppleve av å vere ein delaktig aktør i skulekonteksten, og har høve til å vere med å påverke skulekvardagen. Det kan tenkast å føre til at eleven føler seg sett og verdifull i ein elles krevjande skulekvardag, som igjen verkar inn på sjølvkjensle og den mentale helsa.

Lærarane i denne studien vektlegg også tilpassa opplæring og interessebaserte aktivitetar som eksplisitte tiltak for meistring av stress. Det er ikkje sagt at interessebaserte aktivitetar kan gjelde alle undervisningssituasjonar, men lærarane i denne studien hevdar at slike aktivitetar kan skape motivasjon, ei tilhøyrsløse til skulen, samt at det kan verke mindre overveldande for elevane. Når elevane forstår meininga med aktivitetane, uttrykker funna at det verkar stressførebyggande og gir eit potensiale for meistring.

Basert på desse komponentane av meistringsopplevingar, indikerer denne studien sine funn at lærarane ønsker å etablere eit meistringsklima i læringskulturen. Av dette ønsket kjem det fram frå lærarane at elevane får høve til å samarbeide om læringsaktivitetar, altså vere nysgjerrige og utforske saman i desse. Det synast å vere viktig for ei kjensle av fellesskap og slik redusere skulerelatert stress.

Meir generelt kan studien sine funn syne at lærarane sitt stressreduserande arbeid, overordna dreier seg om å vise forståing for den enkelte elev, og for korleis hen sine kjensler blir påverka i møte med stress. Samla sett fremjar studien sine resultat at lærarane er medvitne på kva som stressar elevane, kva strategiar elevane nyttar i potensielt stressande situasjonar, og på ulike måtar slik forsøker å støtte elevane til å meistre stress dei opplev å bli utsett for. Med lærarane sine refleksjonar vitnar det om at dei er klar over at stress er individuell oppleving, som i skulekonteksten vil variere frå elev til elev. Dette vel eg å sjå i samanheng med det forskarane Lazarus og Folkman i sine tilfelle vektlegg – nemleg at stress og meistring er eit forhold mellom personen og miljøet, som må takast i betraktning for å kunne trygge eleven sitt urolege sinn (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19).

7.0 Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Velferdsinstituttet NOVA. <https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjons prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6962/Bakken%20bmf1%20%25282019%2529%20Generasjon%20prestasjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm AS.
- Bergsmann, E. M., Lüftenegger, M., Jöstl, G., Schober, B. & Spiel, C. (2013). The role of classroom structure in fostering students' school functioning: A comprehensive and

- application-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 26, 131- 138.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.05.005>
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606- 616.
<https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Bru, E. & Roland, P. (2019). Innledning. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 13 – 18). Vigmostad & Bjørke AS.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19- 46). Vigmostad & Bjørke AS.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (4. utg., s. 15 – 27). Universitetsforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & 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- 124). Vigmostad & Bjørke AS.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022). *Fundamentals of SEL*. Henta 02. mars 2022 frå <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2013). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student- Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217- 225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405- 432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. (2007). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*, 18(6), 36-43. <https://www.jstor.org/stable/24939762>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom – Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA rapport 6/17). Velferdsinstituttet NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A. & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654. <https://doi.org/10.1177/0017896914555039>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Glassmeyer, D. M. & Dibbs, R.-A. (2012). Researching From a Distance: Using Live Web Conferencing to Mediate Data Collection. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 292-302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940691201100308>
- 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- 146). Vigmostad & Bjørke AS.

- Helle, L. (2019). *Here, there and everywhere* – et blikk på konteksten undervisningen foregår i. I A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 121-152). Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry, 12*(1), 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/252324065_Anxiety_as_a_risk_factor_for_school_absenteeism_What_differentiates_anxious_school_attenders_from_non-attenders
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588- 600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychol Review, 19*(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lo Iacono, V., Symonds, P. & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological research online, 21*(2), 1- 15.
<https://doi.org/10.5153/sro.3952>

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. Akademisk Forlag.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A New Synthesis*. Springer Publishing Company.

Lillejord, S., Børte K., Ruud E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.

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

Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487- 503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

Modin, B. & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: a multilevel analysis. *School effectiveness and school improvement*, 20(4), 433-455.

<https://doi.org/10.1080/09243450903251507>

Moksnes, U. K. & Haugan, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: the positive role of sense of coherence. *Quality of Life Research*, 24(10), 2473- 2481. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-0977-8>

Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. & Haugan, G. (2014). The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11205-014-0842-0.pdf>

Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A. & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 430-435.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>

- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317- 332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2008). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 1-10. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C. & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067.
<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000058>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
https://www.researchgate.net/publication/281398193_Should_I_Ask_for_Help_The_Role_of_Motivation_and_Attitudes_in_Adolescents%27_Help_Seeking_in_Math_Class
- Ryan, A. M., Hicks, L. & Midgley, C. (1997). Social goals, Academic goals, and Avoiding Seeking Help in the Classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
https://www.researchgate.net/publication/43118051_Social_Goals_Academic_Goals_and_Avoiding_Seeking_Help_in_the_Classroom
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Salmela-Aro, K. & Tynkkyne, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929- 939.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663- 689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (IS-2655). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stockholm]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A614880&dswid=-6683>
- Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Donnellan, M. B. & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 110, 23-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.016>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L. & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015, 15. september). *Prestasjonspresset i skolen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.

- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Research*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.
- Sonmark, K. & Modin, B. (2017). Psychosocial work environment in school and students' somatic health complaints: An analysis of buffering resources. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/1403494816677116>
- Stone, D. N., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>
- Svartdal, F., Granmo, S. & Færevaa, F. S. (2018). On the Behavioral Side of Procrastination: Exploring Behavioral Delay in Real-Life Settings. *Frontiers in Psychology*, 9, 1- 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00746>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73- 95). Vigmostad & Bjørke AS.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Thuen, E. & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 493-510. <https://doi.org/10.1080/003138042000272140>

- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/352055837_Pioneering_the_use_of_technologies_in_qualitative_research_-_A_research_review_of_the_use_of_digital_interviews
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Torsheim, T., Aaroe, L. E. & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 153-159. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00333>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47- 72). Vigmostad & Bjørke AS.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Verdens helseorganisasjon (2018, 30. mars). *Mental health: strengthening our response*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Vestad, L. & Tharaldsen, K. B. (2021). Building Social and Emotional Competencies for Coping with Academic Stress among Students in Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1- 15.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939145>
- Yardley, L. (2000) Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/08870440008400302>

- Yeager, D. S. & Dweck, C. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Journal of Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <http://www.jstor.org/stable/44219022>
- Zeng, G., Hou, H. & Peng, K. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (4. utg., s. 45 – 69). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Pre- intervjutema til informant

Vedlegg 4 Godkjenning og vurdering frå NSD

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet:

«Korleis trygge eit uroleg sinn? Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar om å redusere skulerelatert stress og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet»

Bakgrunn og føremål

Eg er masterstudent på grunnskulelærerutdanninga ved Universitetet i Stavanger, og skriv i den samanheng ei avsluttande masteroppgåve i spesialpedagogikk. Oppgåva baserer seg på lærarar si forståing og oppleving rundt temaet stress, og korleis stress har påverknad fagleg og sosialt for elevar på ungdomstrinnet. I tillegg er formålet å få innsikt i kva lærarar erfarer som viktig i arbeidet for å redusere skulerelatert stress og fremje meistring i læringsaktivitetar. Å ha eit primært fokus på elevane gjennom lærarperspektivet, vil vere givande for meg som snart utdanna grunnskulelærer. For å kunne svare på problemstillinga i studien ønsker eg å kome i kontakt med lærarar på ungdomstrinnet, som har høve og lyst til å delta i eit intervju. Spørsmåla i intervjuet dreier seg om lærarar sine erfaringar om det opplevde stresset til elevane, korleis lærarar opplev at elevar på ulike måtar meistrar stresset, og til slutt tilrettelegging og tiltak for reduisering av stress.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskulelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarleg for prosjektet. Rettleiar for oppgåva er Lene Vestad.

Kva inneber det for deg å delta?

Innsamling av data vil skje gjennom kvalitative intervju med totalt tre informantar. Under intervjuet vil eg skrive notat samstundes som svara dine blir dokumentert gjennom lydopptak. Dette for å sikre god transkribering i etterkant. Det vil ikkje bli stilt personlege spørsmål gjennom intervjuet, og det vil bli minna om teieplikta når det gjeld opplysningar eller informasjon som kan identifisere enkeltelevar. Saman blir vi einige om dato og stad, og sjølve intervjuet vil vare ca. 1. time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å vidare forklare grunn. Dersom dette er tilfellet vil alle personopplysingar om deg og datamateriale bli sletta. Det vil ikkje føre til negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg frå studien.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Dine opplysningar skal berre brukast til føremålet eg har oppgitt i dette skrivet. All informasjon som kjem fram i intervjuet skal bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Namnet og kontaktopplysingane dine vil bli anonymisert og eg som forskar har teieplikt. Datamateriale som blir henta inn skal lagrast med passordvern, og det vil ikkje vere mogleg for andre enn rettleiar og meg som forskar å få tilgang til dette. All data som blir samla inn skal på ingen måte kunne kjennast att i masteroppgåva, og skal dermed heller ikkje kunne sporast tilbake til deg som informant.

Kva skjer med opplysingane dine når forskingsprosjektet avsluttar?

Alle opplysingane vil bli sletta når prosjektet er avslutta og oppgåva er godkjent, noko som etter planen er tolv veker etter 03. juni 2022.

Kva gir meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar berre opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har Norsk senter for forskingsdata, NSD, vurdert at behandlinga av personopplysingar er i samsvar med personvernregelverket og prosjektet er godkjent.

Oversikt over dine rettar som informant

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

- innsyn i kva opplysingar eg 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 ta kontakt med meg, Vilde Vetrhus, på telefon 93676380, eller e- post v.vetrhus@stud.uis.no. Du kan også ta kontakt med rettleiar Lene Vestad på e- post lene.vestad@uis.no. Dersom du ønsker å delta er det viktig at du skriv under på samtykkeerklæringa og gir denne til meg.

Med vennleg helsing,

Vilde Vetrhus

Samtykkeerklæring til å delta i studien

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Korleis trygge eit uroleg sinn? Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar om å redusere skulerelatert stress og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet».

All deltaking er frivillig og samtykke kan trekkast tilbake kva tid som helst utan oppgitt grunn. Opplysingar og datamateriale skal bli behandla konfidensielt, der forskar har teieplikt og ansvar for at data kan på ingen som helst måte sporast tilbake til meg i masteroppgåva. Anonymitet vil bli ivareteke og sikra gjennom masteroppgåva. Eg samtykker med dette til

- å delta i intervju der notat og lydopptak blir brukt.
- at all deltaking er frivillig og opplysningar blir behandla konfidensielt.
- at teieplikta også gjeld for meg under intervjuet.
- at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

Namn:

E-post:

Tlf.:

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Introduksjon

1. Kort presentasjon av meg sjølv (Utdanning og fag, mål med studien og presisering av anonymitet, teieplikt og frivillig deltaking)
2. Understreke interesse for informanten sine erfaringar, opplevingar og tankar, i tillegg poengtering av at det ikkje finst riktige eller gale svar på spørsmåla.
3. Kort presentasjon av informanten (Utdanning, trinn og fag – erfaring som lærar)

Hovudtema

1. Kva opplev lærarane at stressar elevane i det skulerelaterte arbeidet?

Skulerelatert stress

Intervjuspørsmål

1. Kva legg du i omgrepet skulerelatert stress?
 - Ser du på stress som berre negativt, eller kan det bidra til noko positivt også? I så fall kva, og eventuelt korleis? Viss ikkje, kvifor?
2. Opplev du at elevane stressar relatert til skulefagleg arbeid?
 - Kva er det som eventuelt stressar dei og korleis framstår dette? Karakterar, testing, prøvar, framføringar, sosiale faktorar som personlege forventingar, forventingar frå andre... Lærarar, foreldre, medelevar, samfunnet...
 - Kva læringsaktivitetar blir elevane meir stressa av?
 - Kvifor trur du elevar opplev dette stresset?
3. Kva tenker du motivasjonen til elevane er når det gjeld læring i aktivitetar? (Karakterar, prestasjon, forbetring, framtid, indre og ytre motivasjon)
 - Kvifor?
 - Kva betydning tenker du denne motivasjonen har når det gjeld eleven si evne til å meistre stresset?

4. Korleis erfarer du at elevane måler eigen utvikling i læringsaktivitetar?
- Kva er elevane er meir opptatte av? Prestasjon og resultat, eller prosess og utvikling i fag? På kva måte? Kvifor?

5. Kan du fortelje litt om din vurderingspraksis i dine fag?
- Kva gjer du for å vurdere elevane si læring?
 - Bruker du prøvar, testing og karakterar som ein del av vurderinga til elevane? Korleis, og kvifor/kvifor ikkje?
 - Korleis opplev du at elevane responderer på det? Kvifor?

2. Korleis erfarer lærarane at elevane meistrar stresset?

Elevane sin bruk av meistringsstrategiar

Intervjuspørsmål

1. Kva tenker du at elevane gjer for å handtere stressande situasjonar i skulen?
- Kvifor og korleis?
 - Bruker elevane nokre strategiar for meistring? Korleis/kvifor?
 - Har du opplevd at elevane unngår/vegrar seg for skulearbeidet? På kva måte? Kvifor?

2. Søker elevane hjelp for å meistre læringsaktivitetar ved opplevd stress?

- Korleis søker dei hjelp?
- Frå kven? Lærarar, medelevar, foreldre?
- Kvifor trur du det er slik?

3. Kva opplev du at elevane strever mest med når elevane prøver å meistre stresset?

- Kvifor?
- Korleis? Døme?

3. Korleis legg lærarane til rette for at elevane skal meistre stresset i skulen?

Intervjuspørsmål

1. Heilt generelt, har du nokre tankar om kva som kan redusere skulerelatert stress hjå elevane?

Personfaktorar

2. Kva rolle spelar det at elevane har tru på eiga meistring når det gjeld opplevinga av stress, tenker du?
 - Kvifor?
 - Kva gjer du som lærar for at elevar skal utvikle tru på eiga meistring?
 - Kva kompetanse treng elevane for å kunne tru på eiga meistring? Korleis kan dei få denne og kvifor er det viktig?
3. Kva gjer du for at elevane skal vere motiverte og engasjerte i læringsaktivitetar?
 - Korleis?
 - Kvifor gjer du det?

Miljøfaktorar

4. Kva legg du i omgrepet læringsmiljø?
 - Kva betydning tenker du læringsmiljøet har når det gjeld meistring av stress?
 - Kva vektlegg du som viktig i læringsmiljøet for at elevane skal meistre det skulerelaterte stresset? Korleis verkar det meistringsfremjande og kvifor?
 - Opplev du at det er konkurranse og samanlikning blant ungdommane i læringsmiljøet? Kvifor/kvifor ikkje? Korleis tenker du at ein lærar eventuelt kan redusere dette?
5. Korleis arbeider du for å redusere elevane sitt opplevd stress i førebuing, gjennomføring og vurdering av læringsarbeid?
 - Korleis og kvifor?
6. Kva rolle spelar du som lærar for elevane si stressmeistring fagleg og sosialt?
 - Kva vektlegg du i din relasjon med eleven for å redusere stress? Kvifor? Korleis gjer du det?

- Kva er viktig i relasjonar blant medelevar i klassen? Kvifor? Kva gjer du som lærar for å legge til rette gode relasjonar blant medelevar? Korleis og eventuelt kvifor?

Til slutt

1. (Dersom digitalt intervju) Korleis var opplevinga di av å gjennomføre intervjuet digitalt?
 - Viss bra, kva var det som fungerte bra og kvifor? Viss ikkje, kva og kvifor?
2. Har eg forstått det riktig at ...?
3. Er det noko du vil legge til?

Takk for at du deltok i denne studien.

Vedlegg 3 Pre- intervjutema til informant

Tema til deg som informant i samband med kvalitativt forskingsintervju om dine erfaringar, og opplevingar i møte med stressfenomenet på ungdomstrinnet

Formålet med masterprosjektet mitt er å få ny innsikt og kunnskap om korleis lærarar legg til rette for å redusere stress, og fremje meistring i elevane sine læringsaktivitetar på ungdomstrinnet. Som lærar sit du på viktig informasjon og kunnskap om erfaringar og opplevingar i forhold til kva stress inneber for elevane, kva som motiverer dei, strategiar elevane bruker for å takle stresset, samt kva som skal til for å redusere stress i skulekonteksten.

I forkant av intervjuet får du dermed dette skrivet som inneheld tre tema og underkategoriar, som fungerer som struktur for intervjuet. Dette er meint for å gi deg tid til førebuing, og sortere eventuell informasjon du ønsker å framheve. Det er likevel viktig å merke at sjølve intervju spørsmål, eventuelle oppfølgingsspørsmål og avsluttande spørsmål ikkje vil vere inkludert i dette skrivet.

1. Kva opplev du at stressar elevane i det skulefaglege arbeidet?
 - Omgrepet skulerelatert stress.
 - Stress relatert til skulefagleg arbeid.
 - Din vurderingspraksis.
2. Korleis erfarer du at elevane meistrar stresset?
 - Strategiar for handtering av stress.
 - Utfordringar for eleven ved meistring av stress.
3. Korleis legg du til rette for å at elevane skal meistre stresset i skulen?
 - Redusering av skulerelatert stress.
 - Motivasjonen til elevar i læringsaktivitetar.
 - Elevar si eiga måling av utvikling.
 - Elevar si eiga tru på meistring ved oppleving av stress.

- Betydning av læringsmiljøet.
- Redusering av stress i vurdering av elevar sitt læringsarbeid.
- Di rolle som lærar for elevane si stressmeistring fagleg og sosialt.

Vedlegg 4 Godkjenning og vurdering frå NSD

07.05.2022, 10:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

426129

Prosjekttittel

Korleis trygge eit uroleg sinn? Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar om å redusere stress og fremje meistring blant elevar på ungdomstrinnet

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: 51834568

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Vetthus, v.vetthus@stud.uis.no, tlf: 93676380

Prosjektperiode

01.12.2021 - 09.09.2022

Vurdering (1)

16.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 09.09.2022.

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,

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618a43d9-284b-427c-beef-20650ee2e402>

1/2

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 leverandorer som din institusjon har avtalt 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 for 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!