



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Ann Helen Barkved Hetle

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Forebygging og mestring av skolerelatert stress.
Elever i videregående skoles erfaringer.

Engelsk tittel: Prevention and management of school-related stress.
Students in high school experiences.

Emneord:
Skolerelatert stress, læringsmiljø,
mestringsstrategier, stress, mestring

Antall ord: 24 930
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 03.06.22

Forord

Det er ikke ofte man får tid og frihet til å fordype seg i et tema man brenner for, slik man får mulighet til gjennom å skrive en masteroppgave. Denne oppgaven, som er en avsluttende del av et toårig masterprogram i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UiS), har både gitt meg en dypere innsikt, samt flere perspektiver innenfor min profesjonsutøvelse som lærer og spesialpedagog. Samtidig har det vært et utfordrende og tidkrevende arbeid. Jeg er både stolt og glad for at oppgaven nå er i mål, og for det er det mange som fortjener en takk.

En stor takk til min veileder, professor Edvin Bru på Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, som med all sin kunnskap på feltet har vært til uvurderlig hjelp. Takk for spennende faglige samtaler og for grundige tilbakemeldinger. Jeg sitter igjen med økt kunnskap om et svært interessant og aktuelt fagfelt, som jeg vil ha god nytte av i fremtiden.

Takk også til ungdommene jeg har intervjuet, som lot meg få et innblikk i sin skolehverdag. Dere viste meg tillit ved å dele åpent og engasjert om deres tanker og opplevelser omkring et personlig og til dels sensitivt tema.

Takk til familie, venner og kollegaer for støtte, oppmuntring og korrekturlesning. En spesiell takk til min utholdende og gode mann Andreas, som har sørget for at hjulene har gått rundt hjemme og gitt meg tid og rom til å skrive.

Til slutt vil jeg takke Malin, Filip og Henrik for at dere tålmodig har ventet på å få mamma «tilbake». Til Caroline og guttene i Bergen; takk for gode og morsomme avbrekk både på FaceTime og her hjemme. Dere er gull!

Stavanger, juni 2022

Ann Helen Barkved Hetle

Sammendrag

Ettersom stadig flere unge rapporterer at de opplever skolen som primærkilde til negative stressrelaterte problemer, er det følgelig grunn til å ta utviklingen på alvor og sette inn virksomme tiltak. Formålet med denne oppgaven var å rette søkelys på hva skolen kan gjøre for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan elevene kan støttes i å bruke egne mestringsressurser for å håndtere skolens krav og utfordringer. Studien tok utgangspunkt i elevenes perspektiv, og problemstillingen var:

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv å håndtere kravene de møter i skolen?

Studien hadde en kvalitativ metodisk tilnærming. Den bestod av individuelle intervju med fem jenter som er Vg2-elever på et studiespesialiserende utdanningsprogram.

Hovedfunn fra studien indikerer at støttende relasjoner, og særlig en god lærer-elev relasjon har betydning for elevenes opplevelse og håndtering av skolerelatert stress. At lærer tilrettelegger for å sikre jevn arbeidsbelastning, forutsigbarhet, engasjerende undervisning og demper prestasjonspress knyttet til karakterer fremstår herunder å være sentralt. I tillegg viser funn at innflytelse og medbestemmelse i egen skolehverdag virker beskyttende mot negativt stress. Resultat fra denne studien peker også på at elevene kan ha behov for å støttes til å ta i bruk mer hensiktsmessige mestringsstrategier i sin håndtering av stressende situasjoner. Videre indikerer funn at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse fremstår som en sentral komponent i å fremme egne behov og å skaffe støtte fra lærere og medelever, noe som er viktig for deres håndtering av skolerelaterte krav og utfordringer.

Abstract

As more and more young people report that they experience school as the primary source of negative stress-related problems, there is consequently reason to take the development seriously and put in place effective countermeasures. The purpose of this assignment was to focus on what the school can do to prevent negative school-related stress, and how students can be supported in using their own mastery resources to deal with the school's requirements and challenges. The study was based on the students' perspective, and the problem was:

How do students experience that teachers facilitate to prevent negative school-related stress, and how do they themselves deal with the demands they meet in school?

The study had a qualitative methodological approach. It consisted of individual interviews with five girls who are second grade students in a study specialization education program.

Main findings from the study indicate that supportive relationships, and especially a good teacher-student relationship are important for students' experience and handling of school-related stress. That the teacher facilitates to ensure an even workload, predictability, engaging teaching and alleviates performance pressure related to grades appears to be central. In addition, findings show that influence and co-determination in one's own school life has a protective effect against negative stress. Results from this study also indicate that students may need support to adopt more appropriate coping strategies in their handling of stressful situations. Furthermore, findings indicate that students' social and emotional competence appears to be a key component in promoting their own needs and obtaining support from teachers and fellow students, which is important for their handling of school-related demands and challenges.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Forord | ii |
| Sammendrag | iii |
| Abstract | iv |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 2 |
| 1.2 Formål og problemstilling | 3 |
| 1.3 Oppgavens oppbygning | 4 |
| 2.0 Teorigrunnlag..... | 5 |
| 2.1 Hva er stress | 5 |
| 2.1.1 Stressprosessen | 7 |
| 2.1.2 Positivt og negativt stress | 8 |
| 2.2 Skolerelatert negativt stress | 9 |
| 2.2.1 Konsekvenser av negativt stress | 11 |
| 2.3 Stressdempende og mestringsfremmende faktorer i læringsmiljøet | 12 |
| 2.3.1 Struktur og forutsigbarhet..... | 13 |
| 2.3.2 Sosial støtte | 14 |
| 2.3.3 Autonomi | 16 |
| 2.3.4 Motivasjonelt klima | 17 |
| 2.4 Stressdempende og mestringsfremmende faktorer hos elevene selv..... | 19 |
| 2.4.1 Lærende tankesett | 20 |
| 2.4.2 Tro på egne mestringsressurser | 21 |
| 2.4.3 Sosial og emosjonell kompetanse | 22 |
| 2.4.4 Læringsstrategier | 23 |
| 2.4.5 Mestringsstrategier | 24 |
| 3.0 Metode | 26 |
| 3.1 Kvalitativ forskningsmetode | 26 |
| 3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi..... | 26 |
| 3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju..... | 27 |
| 3.2 Forskningsprosessen | 28 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.2.1 | Utarbeiding av intervjuguide | 28 |
| 3.2.2 | Utvalg og rekruttering av informanter | 30 |
| 3.2.3 | Gjennomføring av intervju | 31 |
| 3.2.4 | Transkribering | 32 |
| 3.2.5 | Analyse og tolkning av data | 32 |
| 3.3 | Kvalitet | 33 |
| 3.3.1 | Reliabilitet | 34 |
| 3.3.2 | Validitet | 34 |
| 3.3.3 | Overførbarhet | 35 |
| 3.3.4 | Etiske betraktninger | 36 |
| 4.0 | Resultater | 39 |
| 4.1 | Opplevd press i skolen | 40 |
| 4.1.1 | Karakterpress | 41 |
| 4.1.2 | Arbeidsmengde, antall vurderingssituasjoner og tidspress | 43 |
| 4.2 | Støtte og medbestemmelse | 44 |
| 4.2.1 | Støtte fra lærer | 44 |
| 4.2.2 | Betydningen av gode relasjoner mellom elevene | 47 |
| 4.2.3 | Medbestemmelse | 48 |
| 4.3 | Hvordan elevene selv forsøker å håndtere skolens krav og utfordringer | 49 |
| 4.3.1 | Å utsette skolearbeidet | 49 |
| 4.3.2 | Å gjøre så godt en kan | 50 |
| 4.3.3 | Å søke støtte hos andre | 51 |
| 4.3.4 | Betydningen av egne tanker og tro på at en kan mestre utfordringer | 52 |
| 5.0 | Drøfting | 54 |
| 5.1 | Elevenes opplevelse av negativt skolerelatert stress | 55 |
| 5.1.1 | Betydningen av et mestringsorientert læringsklima | 56 |
| 5.2 | Betydningen av støttende relasjoner og medbestemmelse | 57 |
| 5.2.1 | Lærer-elev relasjon som ressurs for å redusere stress | 57 |
| 5.2.2 | Å legge til rette for gode samspill mellom elevene | 60 |
| 5.2.3 | Medbestemmelse som et stressdempende tiltak i læringsmiljøet | 61 |
| 5.6 | Egne mestringsstrategier i møte med skolerelatert stress | 62 |
| 5.6.1 | Unngåelsesstrategier | 63 |
| 5.6.2 | Problem- eller løsningsfokusede mestringsstrategier | 64 |

| | |
|--|----|
| 5.6.3 Emosjonsfokuserede mestringsstrategier | 64 |
| 6.0 Avslutning | 67 |
| 6.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner | 67 |
| 6.2 Metodiske betraktninger | 69 |
| 6.3 Videre forskning | 70 |
| 7.0 Litteraturliste | 71 |
| 8.0 Vedlegg | 78 |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD | 79 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 82 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide | 84 |

1.0 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er skolerelatert stress i videregående skole. Studien dreier seg om elevers opplevelse av hvordan lærere, ved hjelp av sentrale aspekt i læringsmiljøet, kan dyrke gode betingelser for å forebygge negativt skolerelatert stress. Studien belyser også hvordan elevene kan støttes i å selv håndtere skolens krav og utfordringer på en hensiktsmessig måte.

Valg av tema og problemstilling har først og fremst utgangspunkt fra egen praksis med ulike roller i skolen, som miljøterapeut, faglærer i kroppsøving, sosialrådgiver og spesialpedagog. Mine erfaringer tilsier at det er mange elever som opplever stress i forbindelse med skolearbeidet, og at det er stor variasjon i hvordan, og i hvilken grad det legges vekt på tiltak som kan forebygge eller redusere elevenes opplevelse av negativt skolerelatert stress. Erfaringer tilsier også at lærernes rolle med å tilrettelegge og støtte elevene på ulike plan, både er et komplisert og omfattende arbeid. Jeg ser det derfor nødvendig med mer kompetanse på feltet, og ønsker med denne oppgaven å se nærmere på hvordan lærere kan bidra for å forebygge negativt stress, og være en ressurs for elevene i sin håndtering av skolens krav og utfordringer.

Min bakgrunn fra skolen vil på denne måten prege min forforståelse for temaet. Videre vil min forforståelse bære preg av at jeg har interesse for feltet, og av den fag- og forskningslitteraturen jeg har lest meg opp på i forbindelse med mitt mastergradsløp i spesialpedagogikk. I denne sammenheng er det viktig at jeg, med bakgrunn i problemstillingen og den vitenskapsteoretiske forankringen, ser til teori og litteratur som tilfører nyanserte vinklinger på oppgavens tematikk. En slik refleksjon og bevisstgjøring av egen forforståelse er viktig, og kan videre ha innflytelse på flere ledd i forskningsprosessen. Dette blir nærmere omtalt under *metode og forskningsprosess*, i kapittel 3.

1.0 Bakgrunn for valg av tema

Skolen har et omfattende ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Dette kommer også til uttrykk i overordnet del av læreplanverket som sier at *«skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Videre blir det presisert at *«når det er i samfunnet si interesse at elevene gjennomfører utdanning, er det også samfunnets ansvar å gjøre sitt ytterste for å forhindre at dette ikke oppleves negativt»* (Utdanningsdirektoratet, 2010, s.6).

Norge har forutsetninger for å skape en god skole for alle. Vi har et skoletilbud som er tilgjengelig for alle i hele landet, og det er bred politisk oppslutning om skolens mål – å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter. Samtidig er det svært få land som bruker så store økonomiske ressurser på skolen som Norge (Meld. St. 21, 2016-2017).

Til tross for dette er det mange unge som opplever skolen som primærkilde til negative, stressrelaterte problemer (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017; Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Resultater fra Ungdata-undersøkelsen indikerer at rundt 44% av norske ungdomsskoleelever og elever i videregående skole ofte eller svært ofte opplever skolerelatert stress (Bakken, 2021). Opplevelsen av skolerelatert stress kan blant annet knyttes til vedvarende prestasjonspress i hverdagen som å oppnå bestemte krav og mål, og om mer langsiktig press om å få en god utdanning og en god karriere (Eriksen et al., 2017).

Det er normalt å oppleve stress når en står overfor en oppgave som skal løses eller en ny ferdighet som skal læres. Som læringsarena er det derfor vanskelig å se for seg en stressfri skole. Det er derimot viktig at elevene opplever støtte i læringsmiljøet og har tilgang til nødvendige ressurser og strategier for å kunne håndtere egne og andres forventninger, slik at stresset ikke står i veien for mestring og læring.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse ulike faktorer i læringsmiljøet og hos elevene selv, som vil kunne bidra til å forebygge og håndtere negativt skolerelatert stress. Gjennom å øke forståelsen for samspillet mellom læringsmiljøet og elevens egne mestringsressurser vil oppgaven vektlegge forskningsbaserte tiltak som demper opplevelse av negativt stress, og som kan støtte elevene i å håndtere de kravene de møter i skole på en hensiktsmessig måte.

Til tross for at studiens tematikk er mye større og mer komplisert enn at alle dets dimensjoner kan belyses i en masteroppgave, kan oppgaven være med å gi en pekepinn på hva skolen kan gjøre for å støtte de unge og redusere deres opplevelse av negativt skolerelatert stress. Jeg ønsker på denne måten at oppgaven skal være aktuell for dagens og fremtidens arbeid med ungdom og skolerelatert stress.

Studien er av kvalitativ art, og gjennom intervju med fem ulike elever i videregående skole, gir den innsyn i elevenes opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til både faktorer i læringsmiljøet og hos dem selv som kan bidra til å forebygge og håndtere negativt skolerelatert stress.

Oppgavens problemstilling er

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv å håndtere kravene de møter i skolen?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i seks hovedkapitler; innledning, teorigrunnlag, metode, resultat, drøfting og avslutning.

Kapittel 1 innleder med å redegjøre for tema, og hvorfor dette temaet fremstår å være sentralt. Det fører frem til studiens formål og problemstilling.

I **kapittel 2** som er oppgavens teorigrunnlag, presenteres relevant teori og forskning som kan knyttes til problemstillingen. Jeg starter med å gi innsikt i hva som legges til stressbegrepet. Deretter beskrives skolerelatert stress, med vekt på opplevelse av det negative stresset og konsekvenser av dette. Til slutt i dette kapitlet omtales ulike forhold i læringsmiljøet og hos elevene selv, som kan sees som viktige faktorer for å forebygge og håndtere negativt skolerelatert stress.

Kapittel 3 omhandler forskningsmetode og de metodiske overveielsene som er gjort i forbindelse med dette prosjektet. Her presenteres og begrunnes valg av kvalitativ forskning og intervju som metode, samt fremgangsmåte og gjennomføring av intervju. I tillegg beskrives arbeidet som ble gjort etter at intervjuprosessen var gjennomført. Kapitlet avsluttes med å peke på studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet, samt etiske betraktninger.

I **kapittel 4** presenteres studiens resultater.

I **kapittel 5** blir resultatene drøftet i lys av problemstilling og det teoretiske rammeverket.

Til slutt, i **kapittel 6** gjøres en oppsummering av studiens viktigste funn og praktiske implikasjoner. Her gjøres også noen metodiske betraktninger, og det pekes på forslag til videre forskning innenfor temaet.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet presenteres masterprosjektets teoretiske rammeverk. Da jeg både ønsker å belyse lærernes muligheter knyttet til stressforebyggende tiltak i læringsmiljøet, samt hvordan elevene selv kan benytte personlige mestringsressurser i sin håndtering av stress, vil jeg komme inn på tidligere forskning og aktuelle pedagogiske teori som kan være sentrale til å kaste lys over begge sider av problemstillingen.

Jeg ser det vesentlig å innlede dette kapitlet med å definere stressbegrepet og peke på ulike aspekt som vil ha betydning for forståelsen av mitt prosjekt. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner negativt skolerelatert stress og kort peke på konsekvenser av dette. Hvordan lærere kan dempe stress og fremme mestring, og hvordan elevene selv kan benytte ulike mestringsressurser til å håndtere skolens krav blir belyst i siste del av dette kapitlet.

2.1 Hva er stress

Stress er noe de aller fleste har kjent på. Antonovsky (2012) poengterer at stress og kaos er en naturlig del av livet og noe vi er tvunget til å forholde oss til. I dagligtalen er det vanlig å knytte stress til det å ha mye å gjøre på kort tid, men om man går dypere inn i teoriene om stress vil man se at stress er et svært komplekst fenomen, som påvirkes av ulike faktorer hos både individet og i miljøet (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006). I denne oppgaven vektlegges den amerikanske psykologen Richard Lazarus sin forståelse, hvor balansen mellom krav og ressurser står sentralt. Før denne stressteorien utdypes vil jeg peke på hvordan stress som teori fra 50-tallet har utviklet seg gjennom noen hovedtendenser.

Hans Selye (1956) var en av de tidligere forskerne på stress, og ansees å være banebrytende innenfor vitenskapen om stress. Som endokrinolog observerte han at pasienter med stor stressbelastning ofte ble rammet av inflammatoriske sykdommer. Han forstod dermed stress som de kroppslige reaksjonene på belastninger et individ utsettes for. Selyes teori manglet imidlertid den kognitive komponenten, og kunne dermed vanskelig forklare kognitivt psykologisk stress. I tillegg tok ikke Selyes teori hensyn til de individuelle forskjellene i oppfatning eller tolkning av den potensielt stressende situasjonen, som senere er blitt avgjørende for stressteori.

Ved å fokusere på belastende livshendelser ga de to psykiaterne Holmes og Rahe (1967) en ny dimensjon til den vitenskapelige forståelsen av stress. Holmes og Rahe (1967) pekte på at noen hendelser i livet er vanskeligere å takle enn andre, og gjennom sin studie «Life event scale» eller «Holmes and Rahe stress scale» fant de at ulike livshendelser kan graderes etter hvor stor stressbelastning de påfører et individ. På denne måten var Holmes & Rahe hovedsakelig opptatt av kildene til stress, og vurderte at ulike belastende livshendelser ville tilføre like mye stress for alle mennesker (Bru, 2019). I likhet med Selyes teori, manglet også denne tilnærmingen hensyn til individuelle forskjeller.

Ved å forstå stress som en dynamisk prosess, hvor individets vurderinger av situasjonen står sentralt, utviklet imidlertid Lazarus (2006) en forståelse for stress som er representativ for måten opplevelsen av stress betraktes i nyere tid. Lazarus (2006) mente at stress ikke fantes i situasjonen, men ble til som et resultat av en transaksjon mellom individ og miljø. Lazarus viser med dette til en relasjonell forståelse for stress, og sier at dersom den miljømessige belastningen overskrider individets ressurser er det snakk om en stressende relasjon (Lazarus, 2006).

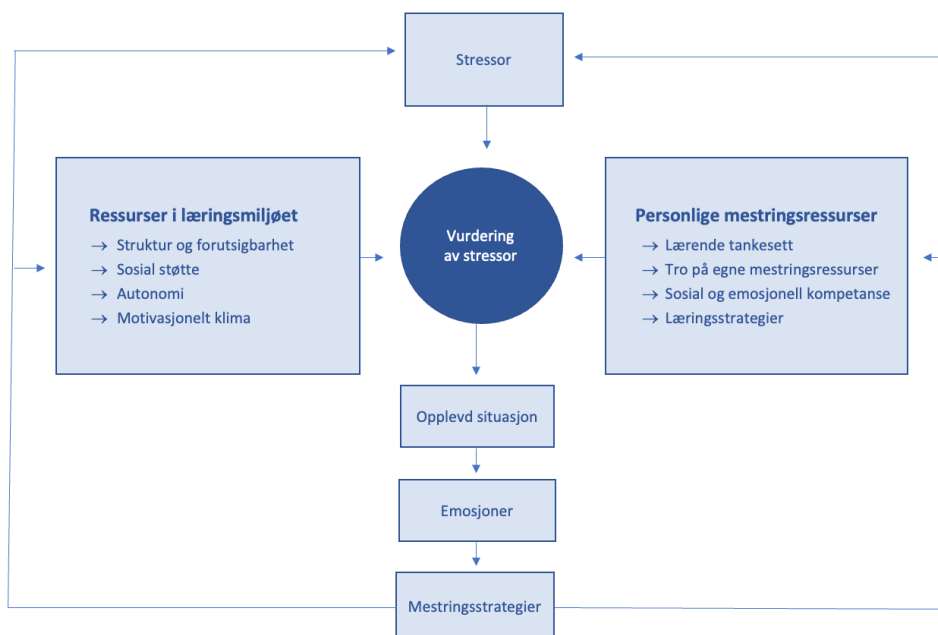
Ifølge Lazarus (2006) vil enhver forandring innebære en mulig kilde til stress, da dette krever en individuell tilpasning. Lazarus sin teori vektlegger altså en subjektiv vurdering av situasjonen, noe som innebærer at mennesker kan vurdere samme situasjon på ulike måter. Videre fokuserer Lazarus på å beskrive ulike forhold som bestemmer vurderingene som danner grunnlaget for stressende opplevelser, og som vil påvirke valg av strategier for å mestre eller håndtere situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.3 og 2.4 hvor jeg gir en utfyllende beskrivelse av hvilke forhold i henholdsvis læringsmiljøet og hos elevene selv som kan påvirke denne vurderingsprosessen. Forhold som er nyttige for å forstå hvordan stress kan forebygges og dempes.

Lazarus (2006) peker videre på at en opplevelse av stress kan medføre tre hoved utfall; en kan se på stress som 1) *tap*, hvor en hendelse allerede har skjedd, som en 2) *trussel*, hvor en skade eller tap enda ikke har oppstått, men som har en viss sannsynlighet for å inntreffe, og som en 3) *utfordring*. I alle tre vurderingene er det snakk om en opplevd ubalanse, men ved 3) utfordring er håpet om å opprette balanse og pågangsmot større. Lazarus (2006) forklarer denne type stress som en mulighet for å overkomme utfordringer dersom den møtes med

entusiasme, standhaftighet og selvsikkerhet. Denne type stress kan altså oppfattes å ligge nærmest det som i litteraturen omtales som positivt stress (eustress), mens de to andre, 1) tap og 2) trussel vil ligge nærmest det som blir betegnet som negativt stress (distress). Positivt og negativt stress blir nærmere omtalt under kapittel 2.1.2.

2.1.1 Stressprosessen

Individets kognitive fortolkning er altså viktig når en skal forstå stress. Hvilke situasjoner som fører til negativ stressbelastning avhenger ikke bare av de utfordringene eller stressorene en utsettes for, men også av individets evaluering av situasjonen og ens evne til å håndtere den. En slik forståelse ligger til grunn for Lazarus' transaksjonelle stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006). I modellen beskrives ulike forhold ved miljøet og individet som påvirker ens tolkning av stressoren, samtidig som den synliggjør hvordan forhold mellom individ og miljø har en gjensidig påvirkning på hverandre. Eksempelvis vil elevenes tankesett og tro på egne mestringsressurser kunne påvirkes av læringsklima og hvordan det legges til rette for at elevene skal lykkes med læringsarbeidet. Videre kan autonomi og tilgang på sosial støtte i læringsmiljøet påvirkes av i hvilken grad elevene innehar sosial og emosjonell kompetanse til å søke støtten de har behov for. Figur 1 er en tilpasset fremstilling av Lazarus' transaksjonsmodell for stressmestring. I det videre gis en kort forklaring på de ulike komponentene i modellen.



Figur 1 En tilpasset fremstilling av Lazarus transaksjonsmodell for stressmestring, hvor ressurser i læringsmiljøet og personlige mestringsressurser tar utgangspunkt i de komponentene som er valgt som endel av teorigrunnlaget for denne oppgaven.

Den transaksjonelle prosessen starter med en umiddelbar vurdering av hvilken betydning stressopplevelsen har for eget velvære. Etter individet har vurdert en situasjon til å resultere i *tap*, *trussel* eller *utfordring* vil det utløse ulike mestringsatferd. Dette omhandler måten individet møter utfordringen eller trusselen på, og hvordan en gjennom handling eller kognitive strategier håndterer de ytre eller indre krav og utfordringer en står overfor. Lazarus (2006) ser på dette forløpet som en *stressprosess*.

Den neste vurderingen involverer en gjennomgang av tilgjengelige mestringsressurser. Vurderingen vil ha betydning for ens opplevelse av situasjonen, emosjoner og videre valg av mestringsstrategier. Vurderingen dreier seg både om tilgjengelige ressurser i læringsmiljøet og personlige mestringsressurser. Ressurser i læringsmiljøet handler i denne sammenheng om struktur og forutsigbarhet, sosial støtte, autonomi og motivasjonelt klima. Disse faktorene blir nærmere omtalt under kapittel 2.3. Videre vil personlige mestringsressurser omhandle egenskaper og kjennetegn ved elevene på det aktuelle tidspunktet da den utfordrende eller truende situasjonen oppstår. I denne sammenheng dreier det seg om lærende tankesett, tro på egne mestringsressurser, sosial og emosjonell kompetanse og læringsstrategier. Disse faktorene blir nærmere omtalt under kapittel 2.4.

Det er viktig å merke seg at de ulike fasene ikke nødvendigvis inntreffer som en ubrutt lineær sekvens, slik modellen viser. Vurdering av ulike stressfaktorer, mulige mestringsstrategier og utprøving av disse vil være en del av en pågående kognitiv stressfortolkning (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017). I skolen vil en elevs opplevelse av stressbelastning være knyttet til om læringsarbeidet eller kravene overgår eller er i tråd med elevens egne og samlede tilgjengelige ressurser. Dersom kravene overstiger ens kapasitet eller opplevd kompetanse, vil læringsarbeidet erfares som en trussel og kunne utløse en stressreaksjon. Dersom kravene derimot oppleves overkommelig i forhold til ens kompetanse og tilgjengelige ressurser, kan de forstås som en utfordring det er mulig å løse, noe som videre vil kunne bidra til mestring, læring og utvikling.

2.1.2 Positivt og negativt stress

Selye (1956) skiller mellom to typer stress, positivt stress (eustress) og negativt stress (distress). Positivt stress kan defineres som en positiv form for stress som motiverer, engasjerer og bidrar til utvikling. Negativt stress dreier seg om stress som utgjør en potensiell

helseerisiko, og tar utgangspunkt i situasjoner hvor individet over tid opplever ubalanse mellom krav en utsettes for og de ressursene en har til rådighet for å mestre stresset. I skolesammenheng vil det negative stresset redusere kvaliteten på læring og prestasjoner, og bidra til dårligere motivasjon (Bru, 2019), mens noe positivt stress vil være nødvendig for at elevene skal kunne prestere optimalt.

Ved å definere stress som en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen indikerer Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006) at stress innebærer en form for opplevd overbelastning, og fokuserer derfor mer på det Selye (1956) beskriver som negativt stress. Hvis man derimot lykkes med å anvende mestringsstrategier som gir en opplevelse av å kunne håndtere situasjonen, kan ifølge denne teorien selv stressende hendelser føre til positiv læring og utvikling, og bygge opp ressurser som gjør at en blir sterkere i møte med tilsvarende utfordringer i fremtiden (Bru, 2019).

Når en bekymrer seg for ungdommers økte selvrapportering av psykiske plager relatert til stress, er det gjerne det negative, kroniske stresset det er fokus på. Dette er stress som vedvarer over tid, der individet ikke finner en varig løsning. Det er dette negative stresset som vil få videre fokus i denne oppgaven.

2.2 Skolerelatert, negativt stress

I diskusjoner om hvordan det er å være ung i dag, høres det ofte at dagens ungdom er under et stort prestasjonspress, og at det er høye individuelle forventninger om å oppnå toppprestasjoner på flere områder samtidig. Slike forventninger kan legge grunnlag for en stressende hverdag.

I forskningen på stress og press blant ungdom fremstår de unges skolesituasjon som noe av det som er tettest knyttet til deres stressrelaterte psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017). Samtidig peker den årlige Ungdata undersøkelsen på at stadig flere unge gir uttrykk for at de opplever skolehverdagen som stressende (Bakken, 2021). I 2021 svarte 53 prosent av elevene at de opplever skolerelatert stress «ofte» eller «svært ofte», i motsetning til 2020 hvor det var 48 prosent (Bakken, 2021).



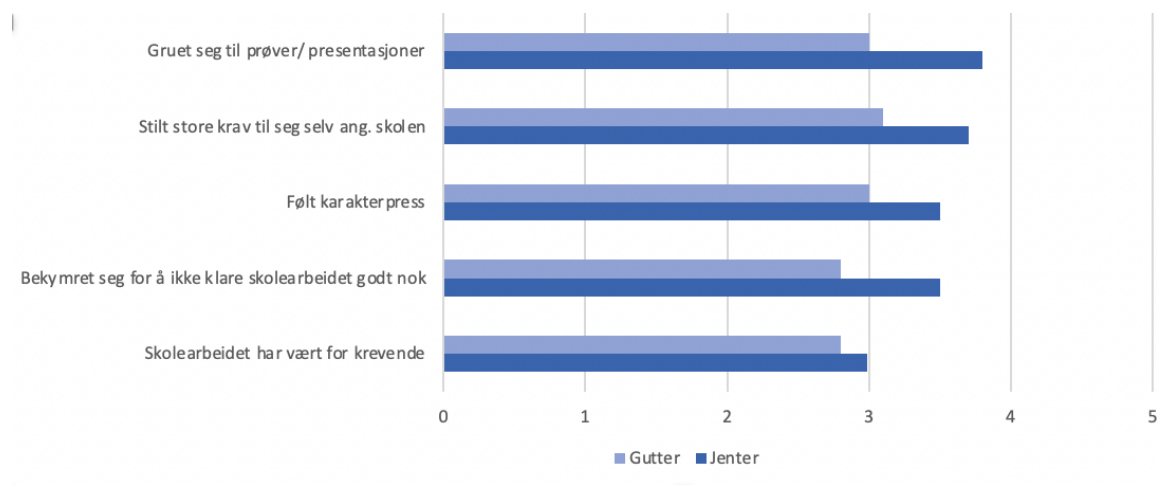
Figur 2 Et utdrag av resultater fra Ungdata-undersøkelsen 2021 (Bakken, 2021)

Det er vanskelig å si hvorvidt endringene en ser fra 2021 undersøkelsen er en direkte konsekvens av den pågående pandemien, men med utgangspunkt i at endringene viderefører en utvikling en har sett gjennom Ungdata en god stund, kan det tenkes at resultatet er en del av en underliggende trend (Bakken, 2021).

Gjennom Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2021) fremkommer det ikke konkrete årsaker til at stadig flere ungdommer opplever skolerelatert stress. Kunnskapssenter for Utdanning har imidlertid utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt hvor de blant annet peker på hva som kan forårsake stress i skolen (Lillejord, Børte & Ruud, 2017). Selv om det er komplekse sammenhenger mellom elevers opplevelse av skolekrav, skolepress og stress, identifiseres et gjennomgående mønster om at stress oppstår som et resultat av ubalanse mellom krav og forventninger på den ene siden, og egne ressurser på den andre siden (Lillejord et al., 2017). Noe som er i tråd med Lazarus sin definisjon, hvor stress defineres som en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressurser man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006). I en oppsummering av studiene som er presentert i kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2017) fremkommer det at mer eller mindre uttalte forventninger fra omgivelsene (skolen, lærere og foreldre), og trekk ved elevkulturen og læringsmiljøet ser ut til å kunne bidra til en opplevelse av stress og press. Samtidig kan det se ut som at måten skolearbeidet blir organisert og kvalitetene ved undervisningen har betydning for elevers opplevelse av stress. Videre peker Taplin, Yum, Fan & Chan (2001) på at mangel på mestringsopplevelser, relasjoner, mange

vurderingssituasjoner, vanskelig fagstoff og lærere som ikke gir tilstrekkelig hjelp til forståelse av fagstoffet også kan være årsaker til negativt skolerelatert stress.

Gjennom en spørreundersøkelse innunder prosjektet *Se videre* (Bru & Roland, 2019) ble 1379 elever fra første året i videregående skole spurt om hvordan de opplevde ulike stresskilder, både utenfor skolen og i læringsmiljøet. I figuren under kan en se et utdrag fra undersøkelsen, med resultater som dreier seg om skolerelatert stress. Resultatene peker på at det å grue seg for prøver og presentasjoner, stille store krav til seg selv, karakterpress og bekymre seg for at skolearbeidet ikke er gjort godt nok kan se ut til å være de mest fremtredende årsakene til skolerelatert stress. Disse funnene er også i tråd med funn fra tilsvarende studier (Skaalvik & Federici, 2015).



Figur 3 Et utdrag av resultatene fra spørreundersøkelse tilknyttet *Se videre*-prosjektet (Bru & Roland, 2019). Figuren viser gjennomsnittsverdier for opplevde kilder til skolerelatert stress blant elever i videregående skole, basert på svar fra 1379 elever i Vg1 (0 = minimalt stress – 5 = maksimalt stress)

2.2.1 Konsekvenser av negativt stress

Å oppleve stress fører til en psykologisk eller emosjonell aktivering, som videre vil påvirke ens evne til å lære og utføre oppgaver (Diamond, Campbell, Park, Halonen & Zoladz, 2007; Vogel og Schwabe, 2016). Funn viser at langvarig negativt stress har en klar sammenheng med helseproblemer (Lillejord et al., 2017).

En forhøyet stressaktivering vil påvirke konsentrasjonen, og kan føre til at en får problemer med å forholde seg til det mangfoldet av informasjon som en kompleks læringsprosess

innebærer (Bru, 2019). Dette sammenfaller med Easterbrook (1959) som sier at man under slike omstendigheter vil ha problemer med å forholde seg til flere stimuli, og det vil være vanskeligere å hente frem det man har lært tidligere. Årsaken til dette er at høye stressnivå forbindes med opplevelse av fare eller trusler og at slike bekymringer opptar mye av ens kapasitet. Dermed blir det mindre overskudd til læringsaktiviteten (Bru, 2019). En høy stressaktivering kan dermed føre til lavere minnekapasitet, hemme hukommelsen og redusere kompleks læring.

Elever som stadig opplever krav og forventninger som overstiger de ressursene en har tilgjengelig kan oppleve lengre perioder med negativt stress, noe som også kan gi utslag i psykosomatiske plager, og medføre utbrenthet og store helseplager. Flere studier bekrefter dette, blant annet studien til Murberg og Bru (2004) som fant en at de mest vanlige symptomene elevene rapporterte om ved stress var hodepine, vondt i magen, muskel- og skjelett smerter, svimmelhet og tretthet.

Som jeg tidligere har vært inne på, vil det ikke være et mål om en helt stressfri skolehverdag. Det er derimot nødvendig at det legges til rette for en balanse mellom krav og forventninger og de ressurser elevene har tilgjengelig, slik at skolens praksis unngår å stresse elevene i høy grad over lang tid. Under kapittel 2.3 vil jeg peke på ressurser i læringsmiljøet som kan virke stressforebyggende og mestringsfremmende. Det dreier seg i denne sammenheng om 1) struktur og forutsigbarhet, 2) sosial støtte, 3) autonomi og 4) motivasjonelt klima.

2.3 Stressdempende og mestringsfremmende faktorer i læringsmiljøet

Skolen har en viktig rolle i sosial og faglig utvikling hos barn og unge. Som jeg påpekte under kapittel 2.2 er det derimot mye som tyder på at skolepress kan bidra til negative stressopplevelser og dermed stå i veien for elevenes læring og utvikling. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på forhold ved læringsmiljøet som kan ha betydning for elevenes opplevelse og håndtering av negativt stress.

Med utgangspunkt i en stadig økning i skolerelatert stress hos ungdom (Lillejord et al., 2017) er det følgelig grunn til å ta utviklingen på alvor og sette inn virksomme tiltak. Slike tiltak bør ifølge Lillejord et al. (2017) være basert på årsaksforhold og om hvilke tiltak som kan ha effekt. Det er i denne forbindelse viktig å presisere at de ulike faktorene som trekkes frem

under dette kapittelet kan ha sammenheng med hverandre og at det vil være glidende overganger mellom dem. Eksempelvis vil en ved å endre rammene for autonomi kunne påvirke lærer-elevrelasjonen og relasjoner mellom elevene. Videre kan slike endringer også få betydning for læringsklimaet i klassen.

2.3.1 Struktur og forutsigbarhet

God struktur leder til forutsigbarhet, trygghet og redusert stressnivå (Steptoe & Poole, 2016; Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Når lærer tilrettelegger for struktur og forutsigbarhet kan det være gjennom å gi påminnelser og planer for undervisningen, som for eksempel ukeplan, dagsplan og huskelister. Det kan også innebære at elevene får hjelp til å strukturere og utarbeide realistiske tidsplaner for eget skolearbeid (Tvedt & Bru, 2019). Videre peker Tvedt & Bru (2019) på at forutsigbarhet kan innebære at elevene får en plan for når ulike arbeidsoppgaver, innleveringer og vurderingssituasjoner skal gjennomføres. Til tross for at en slik plan vil kreve god koordinering mellom ulike lærere, vil det være en viktig prioritering (Tvedt & Bru, 2019).

I tråd med opplæringslova (1998, § 1-3) som sier at *«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten»*, kan struktur og forutsigbarhet også dreie seg om at læringsarbeidet og arbeidsmengden må tilpasses det elevene kan klare å håndtere. For mange, og omfattende oppgaver kan øke risikoen for at elevene opplever skolearbeidet uoverkommelig. I denne sammenheng kan det være viktig å estimere antall vurderingssituasjoner innenfor en gitt periode. Her kan skoleledelsen aktivt bidra med å fastsette at det for eksempel tillates maksimalt to vurderingssituasjoner per uke (Tvedt & Bru, 2019). Ifølge Tvedt & Bru (2019) vil det være lettere å holde fokus på en ting om gangen når man selv kan planlegge når utfordringene kommer, eller ved å få en oversikt på når tid de skal komme. Dette er helt sentralt for å unngå overbelastning.

For elever som stiller høye krav til seg selv og opplever å ikke ha kontroll kan det være behov for mer konstruktive tilbakemeldinger og et trygt og forutsigbart miljø, hvor de kan regulere læringen etter eget kunnskapsnivå, i ulike fag (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). For disse elevene kan det være nødvendig at lærer hjelper med å se helheten i skolehverdagen og eventuelt justere mål slik at totalbelastningen av skolearbeidet oppleves overkommelig. På denne måten kan elevene bli støttet i å utvikle kompetanse til å planlegge eget arbeid ved å for

eksempel sette realistiske mål og tidsplaner for skolearbeidet, og bli støttet i valg om å prioritere noe fremfor noe annet. Slik vil støtte gjennom struktur og forutsigbarhet kunne være et stressdempende tiltak i læringsmiljøet.

2.3.2 Sosial støtte

Behovet for gode relasjoner og *sosial støtte* er et av våre mest grunnleggende menneskelige behov. En kan på mange måter si at det er i relasjon til andre at vi lærer å kjenne oss selv, og det kan virke som at mye av «meningen med livet» er noe som oppstår i dette fellesskapet.

Ifølge Lazarus og Folkmann (1984) kan sosial støtte ses på som en ressurs for å håndtere stress. Videre sier Thoits (2011) at sosial støtte er en «buffer» som kan virke dempende på den skadelige, mentale påvirkningen som stress kan medføre. Dette indikerer at opplevelsen av sosial støtte blir spesielt viktig i møte med krav og utfordringer som kan skape stress. Lillejord et al. (2017) peker videre på at jenter ser ut til å være mer avhengig av støttende relasjoner enn gutter.

Det er vanlig å dele sosial støtte i instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011). I en skolekontekst vil instrumentell støtte hovedsakelig dreie seg om faglig støtte fra lærere og medelever. Emosjonell støtte vil i følge Thoits (2011) inkludere forståelse og sympati. Et aspekt ved emosjonell støtte kan også være at en opplever at andre tror på ens muligheter for å mestre situasjonen en står i, og at en eventuelt får hjelp til å revurdere situasjonen på en mer konstruktiv måte.

Betydningen av et støttende og sosialt nettverk er særlig stor for barn og unge (Lillejord et al., 2017), og det er mye som tyder på at gode relasjoner er en nøkkelfaktor i skolen. Dette blir også fremhevet av Utdanningsdirektoratet, som sier at «*kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevens utvikling og læring, både sosialt og faglig*» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre sier Pianta (2006) at forholdet mellom lærer og elev fremstår som en spesiell beskyttende faktor for elever i risiko, og kvaliteten på lærer-elevrelasjonen ser ut til å være ekstra viktig for elever som viser sterke stressreaksjoner. Ifølge Wentzel (2002) vil kvaliteten på lærer-elev-relasjonen virke inn på elevenes selvregulering og dermed på deres evne til å ha tro på at de kan mestre kravene både når det gjelder deres skolefaglige og deres sosiale mål. Dette sammenfaller med Wang, Brinkworth &

Eccles (2013) som i sin studie fant at lærer-elevrelasjonen er spesielt viktig for å justere elevenes emosjonelle og atferdsmessige tilpasning i ungdomsårene.

Drugli (2012) peker videre på at det er spesielt tre aspekt som er viktig for å skape en god relasjon mellom lærer og elev. For det første er det vesentlig at lærer kjenner elevene og gir dem støtte ved behov. Å interessere seg for elevenes bakgrunn og interesser, samt deres emosjonelle og sosiale utfordringer, er et godt utgangspunkt for å bygge gode relasjoner. For det andre er det betydningsfullt at lærer formidler varme og aksept. Ved at lærer bryr seg, anerkjenner og respekterer eleven, vil eleven føle seg trygg i forholdet til læreren. For det tredje er det viktig at lærer viser sensitivitet overfor elevene og deres signaler. Ifølge Drugli (2012) vil en god lærer-elev relasjon kunne forebygge at elevene utvikler en følelse av press og frustrasjoner. En god lærer-elev relasjon vil være spesielt viktig for å unngå at elever med høyt stressnivå får en ytterligere belastning i skolesammenheng (Drugli, 2012).

Forskning viser at en god relasjon mellom lærer og elev også har innvirkning på relasjoner mellom elevene. Ladd, Birch & Buhs (1999) fant at elever som har et positivt forhold til lærer oftere tenderer til å ha et positivt forhold til sine medelever. Dette sammenfaller med Tvedt & Bru (2019) som sier at en positiv lærer-elevrelasjon er en ressurs med tanke på å håndtere eventuelle komplekse utfordringer elevene står overfor, enten det er snakk om akademiske eller ikke-akademiske problemstillinger. Når lærer møter alle elever med respekt og legger til rette for et klassemiljø preget av anerkjennelse, høflighet og god takhøyde, vil elevene også finne det lettere å akseptere hverandre og med dette være bedre rustet til å takle ulike utfordringer.

Effekten av gode elev-elev-relasjoner bekreftes også av flere studier som viser at venner har særlig stor betydning i ungdomsårene, og at det å føle seg sosialt ekskludert i klassen eller på skolen, kan oppleves svært stressende (Lillejord et al., 2017). Videre pekes det på at unge som opplever vanskelige eller konfliktfylte sosiale relasjoner, svært ofte vil reagere med stress (Lillejord et al., 2017). Gjennom organisering, valg av læringsaktiviteter, og ved å definere ulike roller for elevene i gruppearbeid har lærer således en sentral rolle med å legge til rette for støttende elev-elev relasjoner (Midthassel, 2019). Dette må imidlertid gjøres på en måte som fremmer fokus på samarbeid og ansvar for felles læring, fremfor konkurranse om å prestere bedre enn andre (Bru, 2020). På denne måten kan lærer bidra til læringsfremmende

samarbeid og stressdempende relasjoner hvor elever støtter hverandres faglige utvikling (Tvedt & Bru, 2019).

Med utgangspunkt i at forskning tyder på at elever er minst like opptatt av sosiale mål som læringsmål når de er på skolen (Wentzel, 1989), har lærerne en sentral rolle i å tilrettelegge for positiv sosial interaksjon mellom elevene, samt forebygge og hindre at elevene blir utsatt for sosiale belastninger som krenkelses, utestengelse og mobbing. Når det legges til rette for å styrke positive relasjoner mellom elevene vil det også styrke læringsmiljøet, og skape økt trivsel og motivasjon for læring (Nordahl 2008, i Spurkeland, 2011). Videre kan gode relasjoner og støtte fra jevnaldrende øke deres selvfølelse og evne til å takle utfordringer (Ladd, 2005; Ystgaard, 1997).

2.3.3 Autonomi

I likhet med sosiale relasjoner er behovet for *autonomi* et grunnleggende behov. Det dreier seg om å være ansvarlig for eget liv, om ens behov for å styre sitt eget liv utfra egne ønsker uten press fra andre (Manger, 2013). I sine studier av voksnes arbeidsmiljø fant Karasek & Theorell (1990) at autonomi og innflytelse på egne arbeidsoppgaver har stor betydning for om arbeidsbelastningen gir seg utslag i negativt stress. Videre, i sin teori om krav-kontroll hevder Karasek & Theorell (1990) at en kan tåle høy arbeidsbelastning så lenge en har innflytelse på når og hvordan oppgaven skal løses (autonomi). Ifølge Lillejord et al. (2017) kan det også se ut som at opplevelsen av engasjement og selvkontroll kan ha en beskyttende effekt mot utbrenthet og stress i forhold til skolearbeid.

I et autonomistøttende læringsmiljø vil elevene gis valgmuligheter og får delta i beslutningsprosesser med kontroll over egen læring. Autonomi og medansvar for egen læring kan dreie seg om planlegging av arbeidet, utvelgelse av lærestoff, arbeidsmåte og kriterier for hva som er godt og dårlig. En slik medvirkning er i tråd med opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8) som sier at

Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har en reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, (...) Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en

verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8).

Empiriske undersøkelser viser at elever som får denne type medansvar er mer motivert, legger ned større innsats i skolearbeidet og presterer bedre faglig (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Noe som videre kan kobles til selvbestemmelsesteori (STD), som i korte trekk er en sosialkognitiv teori hvor fokus på tilhørighet, autonomi og kompetanse fremstår som viktige komponenter for å ta egne selvbestemte valg (Eriksen et al., 2017).

I selvbestemmelsesteori skilles det mellom ytre- og indrestyrt motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Eriksen et al. (2017) sier at ytrestyrt motivasjon er rettet mot å oppfylle mål utenfor individet, det vil si ytre krav om å handle på en bestemt måte. Denne type belønning bidrar i liten grad til å tilfredsstille grunnleggende behov, men kan dreie seg om oppnåelse av materielle goder eller sosial belønning som for eksempel popularitet, respekt og anseelse. Videre peker Eriksen et al. (2017) på at en ved indrestyrt motivasjon drives av en grunnleggende egeninteresse i handlingen, og målet tilfredsstiller grunnleggende psykologiske behov, som for eksempel kompetanse, fellesskap og autonomi. I denne sammenheng vil kompetanse kobles til mestring, og følelsen av å være kompetent til å mestre oppgavene som skal løses. Fellesskap dreier seg om å føle seg knyttet til andre mennesker, mens autonomi kan forstås som opplevelsen av å være tro mot seg selv, og gjøre det man vil uten ytre press. Ifølge Eriksen et al. (2017) betyr ikke dette at man nødvendigvis utfører handlingen alene eller selvstendig, men at valget om å gjennomføre handlingen kommer fra en selv. I dette vil elevenes målorientering være et viktig aspekt. Det dreier seg om hva eleven ser som hensikten med sine handlinger i læringssituasjonen, og blir nærmere omtalt under neste kapittel.

2.3.4 Motivasjonelt klima

En sentral og viktig forutsetning for at elevene skal ha utbytte av opplæring på skolen og føle seg som en del av det sosiale fellesskap er *motivasjon*. Imsen (2014) forklarer at motivasjon handler om drivkraften bak menneskers handlinger, og at elevenes motivasjon vil kunne påvirke og være nært knyttet til deres trivsel, læring og aktivitet. Å motivere elevene vil derfor være en viktig komponent i lærernes pedagogiske arbeid. Det dreier seg om å legge forholdene til rette for at elevene skal oppleve engasjement og bli motivert for skolearbeidet.

En av de mest fremtredende motivasjonsteoriene de siste tjue årene er Achievement goal theory, *teorien om målorientering* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med utgangspunkt i at elever har ulike grunner til å engasjere seg og arbeide med skolefag, til å yte høy eller lav innsats, bygger teorien på at dette vil kunne medføre konsekvenser for elevenes atferd i læresituasjonen. Skolens målstruktur dreier seg om hvilke signaler skolen og lærere sender ut til elevene, om hva som er viktig i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her skiller litteraturen mellom to hovedtyper målstruktur; 1) mestringsorientert og 2) prestasjonsorientert (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) kjennetegnes en mestringsorientert målstruktur av at det er elevenes innsats som verdsettes, elevenes forståelse av lærestoffet blir prioritert og målet er å oppleve mestring og utvikling. I en mestringsorientert målstruktur anses prøving og feiling som en viktig del av læringsprosessen. Elever som er mestringsorienterte vil videre vise større interesse for skolearbeidet, være mer engasjert under arbeidet og mer utholdende når de møter vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En mestringsorientert målstruktur kan således bidra til at elevene i større grad tåler skolens krav og utfordringer.

En prestasjonsorientert målstruktur fokuserer derimot først og fremst på resultatene og sammenligner ofte elevresultater på tvers av klasser og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I en slik målstruktur verdsettes resultatene mer enn læringsprosessen, og den gir således uttrykk for at elevene verdsettes med utgangspunkt i deres prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever som styres av en prestasjonsorientert målstruktur vil oftere sammenligne egne resultater med andre, og det å feile blir sett på som en mangel på ferdighet. Tidligere studier peker på at elever med høy grad av prestasjonsorientering kan være særlig utsatt for nederlagsopplevelser, og er mer tilbøyelig til å bruke mestringsstrategier som innebærer nedprioritering av skolearbeidet og ulike former for unngåelsesatferd (Stornes & Bru, 2011).

Selv om de fleste læringsmiljø vil ha en kombinasjon av de to typene målstruktur, ser det ut til at det avgjørende er hvilken orientering som dominerer (Nicholls, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Da det ser ut til at elever som befinner seg i et prestasjonsorientert læringsklima er mer utsatt for negative stressopplevelser enn elever i et mestringsorientert læringsklima (Tvedt & Bru, 2019), vil det være viktig at lærer vektlegger og eventuelt justerer læringsklima etter en mer mestringsorientert målstruktur. Med utgangspunkt i TARGET, som er et akronym for Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation og Time (Ames, 1992, i Lüftnegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald & Spiel, 2014), peker Tvedt & Bru (2019) på noen

prinsipper som er rettet mot lærers rolle for å bidra til et mestringsorientert klima og mestringsorientering blant elevene. Her fremheves betydningen av å 1) gi elevene oppgaver med tema som kan være relevant og meningsfylt for deres liv her og nå, men også for fremtidig yrkesliv. I denne sammenheng legges det også vekt på at lærer bør unngå oppmuntringer som primært uttrykker at «dette bør dere lære, fordi det er noe dere antagelig vil bli spurt om på prøven», da dette både kan undergrave elevenes indre motivasjon, samt føre til et mer prestasjonsorientert læringsklima, 2) vise interesse for elevenes meninger og perspektiver, samt oppfordre dem til å ta selvstendige valg, innenfor gitte rammer, 3) rose og oppmuntre elevene, men samtidig ha en underliggende strategi om å gi positiv oppmerksomhet for innsats og utforskning, heller enn på prestasjon, 4) sørge for variasjon i læringsarbeidet, mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper, 5) vektlegge tilbakemeldinger i form av fremover-meldinger, og å unngå sammenligning av elevenes resultater. I denne forbindelse er det også viktig å huske på at en sentral del av vurderingspraksisen er å hjelpe elevene til å fokusere på egen utvikling i faget, noe som er i tråd med kjerneelementer i vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2022a), 6) legge til rette for fleksibilitet i læringsarbeidet, slik at det underveis er rom for elevenes initiativ.

2.4 Stressdempende og mestringsfremmende faktorer hos elevene selv

Jeg vil i dette kapitlet peke på ulike faktorer hos elevene selv som kan virke stressdempende og mestringsfremmende i situasjoner som oppleves krevende. Det handler om egenskaper og kjennetegn ved elevene på det aktuelle tidspunktet når de møter en utfordrende eller truende situasjon, og vil i denne sammenheng dreie seg om 1) lærende tankesett, 2) tro på egne mestringsressurser, 3) sosial og emosjonell kompetanse, 4) læringsstrategier og 5) mestringsstrategier. Dette er egenskaper og faktorer som lar seg påvirke og kan utvikles over tid. Det vil derfor være viktig å styrke elevenes personlige ressurser slik at de kan stå bedre rustet til å mestre stressende situasjoner i skolehverdagen og ellers.

Skolen har et profesjonelt ansvar for å formulere klare og realistiske mål og forventninger, og samtidig forvise seg om at elevene opplever å ha de ressursene som trengs for å nå målene (Lillejord et al., 2017). Ved å styrke elevenes personlige mestringsressurser kan de bli rustet til å ta gode valg basert på trygghet, og de vil kunne se på hendelser som utfordringer ved å aktivisere ressurser for en best mulig håndtering av situasjonen. På denne måten kan elevene

oppleve å bli engasjert i møte med utfordringer, og motivasjonen vil kunne øke. Noe som videre vil kunne bidra til at de i større grad kan mestre stressrelaterte utfordringer.

Lillejord et al. (2017) sier at stressmestring handler om å finne balansen mellom positivt og negativt stress, og at elevenes stresshåndtering vil ha stor betydning for deres faglige prestasjoner og trivsel. Videre peker Lillejord et al. (2017) på at voksne må ta de unges stressopplevelser på alvor, og at respekt for deres opplevelser er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med å skape gode stressmestringsstrategier.

Som jeg påpekte under kapittel 2.3 vil også ulike komponenter som trekkes frem i dette kapittelet stå i samspill og kunne påvirke hverandre. For eksempel vil sosial og emosjonell kompetanse, som jeg utdyper under kapittel 2.4.3 gjøre det lettere å skaffe seg sosial støtte, noe som vil være hensiktsmessig for å kunne håndtere situasjoner som leder til stress. God sosial kompetanse vil på denne måten være nyttig med tanke på å etablere og vedlikeholde gode relasjoner til lærere og medelever, som videre vil kunne være en viktig beskyttelse i situasjoner som oppleves stressende. På samme måte vil teori om tankesett, som omtales under kapittel 2.4.1 være nært knyttet til teorier om motivasjon.

2.4.1 Lærende tankesett

Forskning har vist at det å ha et såkalt lærende tankesett (*growth mindset*) fremfor et låst tankesett (*fixed mindset*) har større betydning for prestasjoner over tid enn talent og intelligens (Dweck, 2017). Dwecks teori om lærende og låst tankesett, har altså avgjørende betydning for elevers muligheter for å lære. Zeng, Hou & Peng (2016) peker videre på at individ med lærende tankesett ofte tar i bruk mer effektive og gunstige strategier i møte med problemer og utfordringer. På denne måten kan de unges tankesett fremstå sentralt i vurderingen av en potensielt stressende situasjon.

Ifølge Dweck (2017) vil et låst tankesett innebære at man baserer seg på en oppfatning av at ulike kvaliteter ved en selv er umulig å endre. Kvaliteter som personlighet, intelligens og moral vil med utgangspunkt i et låst tankesett oppfattes som individuelle kvaliteter som er mer eller mindre konstante gjennom hele livet (Dweck, 2017). Slik kan et låst tankesett indikere redusert tro på at det er mulig å utvikle egne mestringmuligheter, noe som kan bidra til økt grad av stress i møte med nye situasjoner som oppleves stressende.

Dweck (2017) omtaler videre et lærende tankesett på denne måten

In this mindset the hand you're dealt is just the starting point for development. This growth mindset is based on the belief that your basic qualities are things you can cultivate through your efforts, your strategies, and help from others. (Dweck, 2017, s.7)

Til motsetning fra et låst tankesett, vil et lærende tankesett således kunne forstås som at en gjennom innsats, strategier og støtte fra andre vil kunne endre og utvikle seg som individ (Dweck, 2017). Videre argumenterer Yeager og Dweck (2012) for hvordan ens tankesett henger sammen med *resilience*. Resilience viser til prosessen med å imøtekomme utfordringer på en måte som leder til en positiv respons, hvilket gir mulighet til vekst og utvikling. Ettersom det er uunngåelig i en persons liv å møte ulike utfordringer, vil resilience eller motstandskraft være avgjørende for «suksess» (Yeager & Dweck, 2012). Dette gjelder både i forhold til skolerelatert stress og utfordringer en møter i livet for øvrig.

Å stimulere elevene til et lærende tankesett vil på denne måten kunne bidra til at de møter utfordringer på en mer konstruktiv måte. I stedet for å se på utfordringen som en trussel, kan elevene støttes i å se det som en mulighet til vekst og utvikling. Elever som hovedsakelig har et lærende tankesett vil tro at intelligens kan utvikles som et resultat av innsats og gode læringsstrategier, og ved å få hjelp fra andre. Ifølge Blackwell, Trzesniewski & Dweck (2007) vil en elev med lærende tankesett tenke at «hardt arbeid vil gjøre meg bedre». På samme side peker Yeager & Dweck (2012) på at et lærende tankesett fremmer elevenes tro på at egne evner og læreforutsetninger kan styrkes gjennom trening og gode læringsstrategier.

Dette kan kobles til Banduras (1997) sosial-kognitive teori, hvor *mestringstro (self-efficacy)* er et nøkkelbegrep. Mestringstro beskriver en positiv forventning om å overvinne utfordringer. Det dreier seg om at man har tro på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave. Under neste avsnitt vil jeg komme nærmere inn på hvordan læringsmiljøet kan stimulere elevenes mestningsforventninger, og deres tro på egne krefter og evne til å håndtere utfordringer.

2.4.2 Tro på egne mestningsressurser

Det finnes mye forskning på hvordan faktorer som mestningsforventninger og optimisme påvirker vår evne til å overvinne utfordringer og å oppnå trivsel. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2011) velger elever med positive forventninger om mestring mer adekvate læringsstrategier

og er mer selvregulerende. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er ikke stress kun avhengig av miljømessige faktorer, men elevenes sårbarhet for miljøets krav spiller også en rolle (Lazarus, 2006). Elevenes egen konstruksjon av en hendelse kan dermed være utløsende for om en reagerer med en stressreaksjon. På denne måten kan tro på egne mestringsressurser beskytte mot stress og sårbarhet, og være en viktig egenskap for å lykkes i skolen. Banduras (1997) teori om mestringsstro (self-efficacy), understreker denne betydningen av individets tro på egne krefter, og evne til å håndtere utfordringer. Ifølge Bandura (1997) vil ens forventning til å mestre påvirke tanker, handling, innsats, utholdenhet og hvor mye stressbelastning en opplever i forhold til en gitt oppgave. Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2011) som sier at mestringsforventninger er avgjørende for innsats og utholdenhet. Eksempelvis vil elever med stor tillit til egne mestringsferdigheter oftere møte vanskelige oppgaver som utfordringer som kan mestres, fremfor trusler som bør unngås (Bandura, 1997). På motsatt side vil elever med lav tiltro til egne faglige ferdigheter vise mer stress i læringssituasjoner (Bandura, 1977).

Flere studier peker på at støttende relasjoner fremmer ens evne til å takle utfordringer ved å stimulere til mer positive vurderinger av egne ressurser og muligheter for mestring (Davidson og Demaray, 2007; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson og Rebus, 2005). I en skolekontekst vil lærer være i en særstilling for å kunne påvirke elevenes tro på egne mestringsressurser (Legault, Green-Demers & Peltier, 2006), samtidig fremstår elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse viktig for å kunne skaffe seg sosial støtte til å håndtere situasjoner som oppleves stressende (Bru, 2019).

2.4.3 Sosial og emosjonell kompetanse

Sosial kompetanse handler om de ferdighetene elever tar i bruk når de skal omgås andre barn og voksne på skolen, hjemme og på fritiden (Ogden, 2009). Dette indikerer at sosial kompetanse kan forstås som elevenes evner til å både innfri krav fra miljøet rundt seg, og til å fremme egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptert måte. Ifølge Thoits (2011) kan sosial støtte være rent praktisk, som å få hjelp til å vurdere situasjonen på en hensiktsmessig og optimistisk måte. Sosial kompetanse innebærer også ens evne til å skape varige relasjoner til andre, og til å utvikle ferdigheter som gjør det trygt å delta i ulike gruppeaktiviteter. På denne måten vil elever som har god sosial kompetanse inneha ferdigheter som gir dem muligheter til å få støtte og benytte seg av dette som en beskyttelse mot stress (Bru, 2019).

Emosjonell kompetanse dreier seg om elevenes evne til å gjenkjenne, sette ord på, og å kunne regulere egne følelser (Lindbäck & Glavin, 2014). Videre vil elevenes ferdighet til å tolke og vurdere hva som ligger til grunn for en stressopplevelse danne et grunnlag som kan endre atferden i en mer positiv retning (Stallard, 2009).

I arbeidet med å fremme de unges evne til å mestre ulike utfordringer løfter Tharaldsen & Stallard (2019) frem betydningen av å utvikle og forbedre deres generelle emosjonelle, kognitive og atferdsmessige ferdigheter. I dette legges det særlig vekt på læring innenfor fem kompetanseområder for sosial og emosjonell læring, SEL (Tharaldsen & Stallard, 2019); selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Det første kompetanseområdet, *selvbevissthet*, innebærer ens evne til å identifisere egne følelser og tanker, og hvordan disse påvirker ens atferd. Videre er *selvregulering* koblet til ens evne til å regulere tanker, følelser og atferd. Til selvregulering ligger også ens evne til å mestre stress og ens evne til å motivere og strukturere seg selv for å nå sine mål. Den tredje komponenten, *sosial bevissthet*, dreier seg om å anerkjenne og forstå andres perspektiv, og å respektere ulikheter. *Relasjonsferdigheter* handler om ens evne til å kommunisere tydelig og effektivt, og å utvikle og opprettholde støttende relasjoner. Den femte komponenten, *ansvarlig beslutningstaking*, omhandler ens evne til å ta effektive, moralske og etisk forsvarlige beslutninger. Til dette kompetanseområdet vil også være ens evne til å identifisere problem, frembringe aktuelle løsninger, samt å vurdere mulige konsekvenser for seg selv og andre. Ifølge Tharaldsen & Stallard (2019) vil en gjennom å utvikle og forbedre disse fem kompetanseområdene, innen sosial og emosjonell læring (SEL), kunne styrke elevenes motstandskraft og mestringsevne. Betydningen av å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er også i tråd med Bru (2019) som sier at dette er en ferdighet som kan bidra til å forebygge eller redusere opplevelsen av stress.

2.4.4 Læringsstrategier

I nyere forskning innen pedagogikk legges det også stadig større vekt på betydningen av å lære adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læringsstrategier kan ifølge Imsen (2014) defineres som «*tanker og handlinger som fokuserer på hvordan en skal gå frem i læringsprosessen, og oppskrifter eller teknikker en kan benytte seg av for å lære bedre*» (Imsen, 2014, s.131). På samme side omtaler Weinstein, Bråten & Andreassen (2008) læringsstrategier som redskaper som kan «*hjelp oss med å skape mening, overvåke fremgang*

i læringen og lagre ny informasjon på måter som gjør det lettere å gjenkalle og anvende den i fremtiden» (Weinstein et al., 2008, s.32).

Gjennom overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) legges det vekt på at skolen skal bidra til at elevene reflekterer over egen læring, forstår egne læreprosesser og evner å tilegne seg kunnskap på selvstendig vis. Videre heter det i overordnet del av læreplanen at *«når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Dette innebærer at lærer har ansvar for å legge til rette for at elevene har tilstrekkelig kompetanse til å kunne benytte seg av ulike læringsstrategier (Elstad & Turmo, 2006). Det handler ikke om å finne enkle teknikker, eller lure triks, men om å velge læringsstrategier som passer til den utfordringen en står overfor (Elstad & Turmo, 2006). Måten elevene utfører læringsarbeidet vil altså ha betydning for deres motivasjon og læringsutbytte, og deres kompetanse knyttet til læringsstrategier vil dermed kunne ses som en viktig stressdempende og mestringsfremmende faktor hos elevene.

2.4.5 Mestringsstrategier

Lazarus (2006) påpeker at en stressreaksjon avhenger av personens oppfatning og evaluering av situasjonen, og introduserte begrepet «coping» (mestring) for å beskrive prosessen man går gjennom når man står overfor endringer eller spenninger. Interaksjonen mellom et individ og miljøet er altså transaksjonell, noe som betyr at den påvirkes i begge retninger. Denne forståelsen har ført til at en i dag er mer opptatt av å forstå mestringsstrategier enn av de enkle sammenhengene mellom stressoren og stressresponsen. Svært ofte er det ikke stresset i seg selv, men hvordan en takler det som avgjør hvordan det påvirker kropp og sinn.

For å dempe ubehaget knyttet til stress kan individet velge ulike strategier for å komme best mulig ut av den stressutløsende situasjonen (Lazarus, 2006). Mestringsstrategier dreier seg om det vi gjør for å håndtere en situasjon som oppleves stressende. Strategiene er ikke nødvendigvis hensiktsmessig eller tilstrekkelig, men inkluderer alle tanke- og atferdsmessige prosesser for å forsøke å håndtere situasjonen (Bru, 2019).

Carver, Scheier & Weintraub (1989) deler mestringsstrategier inn i tre hoved kategorier; 1) *problem – eller løsningsfokuserte strategier* 2) *emosjonsfokuserte strategier* 3)

unngåelsesstrategier. Den problem- eller løsningsfokuserte tilnærmingen innebærer at individet tilegner seg informasjon om hva som må gjøres, og deretter gjør handlinger som reduserer det vanskelige eller ubehagelige forholdet mellom individ og miljø (Lazarus, 2006). I en lærings situasjon kan dette innebære å spørre lærer eller medelev om hjelp til å forstå lærestoffet. Dersom det er mulig å løse problemet eller fjerne stressoren er dette en god mestringsstrategi. Emosjonsfokuserte strategier inkluderer mestringsstrategier hvor det er en intensjon om å endre følelsene som tilskrives en hendelse eller en situasjon i en mer positiv retning. Emosjonsfokuserte strategier dreier seg altså om å regulere følelser. En effektiv form for mestring i stressende situasjoner kan være å endre tanker og følelser knyttet til situasjonen, og dermed endre situasjonens betydning. På denne måten revurderes forholdet mellom individ og miljø (Lazarus, 2006). I en skolekontekst kan dette for eksempel innebære å endre ens oppfatningen av hvor viktig en enkelt vurdering vil være i forhold til muligheter for videre utdanning og yrkesvalg. I noen situasjoner kan det også være nødvendig med unngåelsesstrategier. På skolen vil det være hensiktsmessig å for eksempel trekke seg unna konflikter eller unngå situasjoner der man blir utsatt for mobbing. I andre situasjoner kan en slik strategi virke hemmende på læring og utvikling (Bru, 2019), det kan for eksempel dreie seg om vurderingssituasjoner, fagsamtaler og presentasjoner. Å utsette eller unngå skolearbeid som oppleves for anstrengende kan også betegnes som en unngåelsesstrategi. En slik utsettelse av skolearbeid over lengre tid kan ha negative konsekvenser for læringen, og man vil ikke samle ressurser til å håndtere lignende utfordringer senere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019).

Fordi ungdom ikke alltid har kontroll på følelsene sine, kan det være vanskelig for dem å velge riktig mestringsstrategi i situasjoner de opplever som stressende. Det vil derfor være viktig at de opplever å få hjelp og støtte av lærer, når de har behov for å ledes til valg av en mer hensiktsmessig strategi. Det er også viktig å huske på at elever er forskjellige med tanke på hvordan de tolker og reagerer på de samme situasjonene. For å forstå slike variasjoner, må man ifølge Lazarus & Folkman (1984) ta hensyn til de kognitive prosessene som oppstår mellom et møte og reaksjonene på dette, samt faktorene som påvirker medieringen. Det er på denne måten viktig at lærer, i veiledning med elev, tar hensyn til samspillet mellom miljø- og individfaktorer.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og vitenskapelig forankring. Videre presenteres studiens forskningsprosess, hvordan innsamling av data er gjennomført og behandlet, samt prosedyrene i analysearbeidet. Jeg vil også redegjøre for studiens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt i dette kapitlet vil jeg peke på noen forskningsetiske betraktninger knyttet til studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I valg av forskningsmetode vil oppgavens problemstilling være avgjørende (Alvesson & Skoldberg, 2008). Ettersom denne studien tok sikte på å undersøke ungdommers opplevelse av hvordan lærer tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan de selv mener å håndtere kravene de møter i skolen, ble en kvalitativ tilnærming vurdert som best egnet. Gjennom forskningsarbeidet ønsket jeg å belyse elevenes tanker, meninger og opplevelser, og få utdypende svar i forhold til problemstillingen.

Innenfor kvalitativ metode foreligger det ulike måter å innhente data. I denne studien valgte jeg å benytte intervju, men innsamlingsmetoder som observasjon og analyser av dokumenter, videoopptak og bilder er eksempler på andre kvalitative metoder (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er et kvalitativt forskningsintervju den mest hensiktsmessige metoden for å undersøke individers egne oppfattelser, erfaringer og perspektiver, ettersom målet med et slikt intervju er å erverve informantenes egne subjektive beskrivelser av deres hverdagsverden, for videre å kunne tolke fenomenene og betydningen av disse (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). Det kvalitative forskningsintervju blir nærmere beskrevet under kapittel 3.1.2.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Kvalitativ forskning kan knyttes til ulike vitenskapelige tilnærminger og inspireres av ulike retninger i analyseprosessen. Gjennom denne studien ønsket jeg å oppnå en dypere forståelse og et dypere meningsinnhold av elevenes opplevelser knyttet til problemstillingen. Disse tilnærmingene tilhører henholdsvis og hermeneutikken og fenomenologien.

Sentralt i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). En hermeneutisk tilnærming baserer seg på alt vi har med oss fra tidligere opplevelser, erfaringer og at tidligere ervervet kunnskap danner grunnlaget for hvordan vi ser og møter verden. Ifølge den hermeneutiske tradisjon er det derfor ikke mulig å møte verden og alt i den, uten å se den i lys av allerede lagrede tolkninger, holdninger og fordommer (Gilje & Grimen, 1993). Dette kalles *forforståelse*. Med dette som utgangspunkt var det viktig at jeg som forsker hadde et reflektert og bevisst forhold til egen forforståelse, og hvordan dette kunne ha innflytelse på ulike ledd i forskningsprosessen. Målet var å benytte en fremgangsmåte som innebar å være tro mot informantenes beskrivelser og gjengivelser, både med tanke på hvordan de opplevde sin livsverden og i forhold til fenomenet som ble studert. På denne måten kunne jeg bedre sikre lojalitet mot informantenes beskrivelser, og at meningsinnholdet ble best mulig ivaretatt (Malterud, 2017).

En fenomenologisk tilnærming til vitenskap søker å belyse individets subjektive opplevelser, få innsikt og fokusere på en dypere betydning av fenomenet som studeres. I fenomenologien er det viktig å sette søkelys på fenomenet slik det oppleves av informanten, og på denne måten bidra til kunnskap med utgangspunkt i informantens subjektive erfaringer (Thagaard, 2013). Ettersom formålet med denne studien var å belyse elevenes egne perspektiver rundt temaene i problemstillingen, vil dette være en fenomenologisk forankret studie.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg ønsket å vektlegge elevenes personlige tanker og erfaringer rundt studiens problemstilling, og anså det kvalitative intervju som godt egnet til dette. Intervjuet gir forskeren mulighet til å samtale med og dermed få opplysninger om erfaringer og forståelse rundt et gitt tema (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkman, 2015). Kvale og Brinkman (2015) peker videre på at det finnes ulike intervjuformer, og at disse bør studeres i lys av hvilke som er best egnet til å støtte opp under forskningens formål. For å få frem informantenes individuelle nyanser og ærlige svar uten påvirkning fra andre, valgte jeg i denne studien å benytte individuelle intervju.

Jeg valgte videre å bruke semistrukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette hensiktsmessig når en ønsker tilgang til beskrivelser og erfaringer fra informantenes livsverden knyttet til oppgavens tema, for deretter å kunne fortolke betydningen. Semistrukturerte intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide hvor tema og spørsmålsforslag

er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan justeres underveis. Ved å benytte meg av denne formen for intervju kunne jeg holde fokus på temaet jeg ønsket å få besvart, samtidig som ønsket om fleksibilitet og åpenhet blir ivaretatt gjennom å kunne tilpasse spørsmålene utfra informantenes innspill. Dette er essensielt når en ønsker at informantene skal relatere svarene til sine egne livserfaringer (Johannessen, et al., 2010).

En kan si at kvalitativ metode er preget av sosial konstruktivisme, i den forstand av at kunnskapen blir til i samtalen mellom intervjuer og den som intervjues (Kvale & Brinkman, 2015). På denne måten kan det tenkes at det gjennom denne intervjuprosessen også ble produsert kunnskap som ikke eksisterte før samtalen tok sted. Informantene hadde kanskje aldri tenkt over det de ble spurt om, og dermed ble det produsert ny innsikt som ikke ville vært tilgjengelig uten spørsmålene og samtalen med meg som forsker.

Elevenes svar kan enten samsvare eller avvike fra teorien eller forforståelsen, og de kan vise diskurser. På denne måten kan en gjennom intervju avdekke informantenes antakelser om hva som er normalt og typisk (Kvale & Brinkman, 2015). I denne studien var formålet med intervjuene å avklare hvordan elevene opplever at lærer tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan de selv mener å håndtere kravene de møter i skolen.

3.2 Forskningsprosessen

I det følgende vil studiens forskningsprosess presenteres. Det dreier seg om forberedelse, utvalg og rekruttering, gjennomføring, bearbeidelse og tolkning av data.

3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide

For å sikre informasjon om temaene som skulle belyses utarbeidet jeg en intervjuguide. En intervjuguide danner grunnlaget for tematikken i intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fungerer intervjuguiden som et manuskript hvor intervjuforløpet struktureres mer eller mindre stramt. I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden gi en oversikt over emner som skal dekkes, med forslag til spørsmål. Intervjuguiden er på denne måten en form for støtte til å huske temaene som skal tas opp i samtale med informantene (Dalland, 2020), samtidig som den er fleksibel og uten faste svarkategorier. Jeg la vekt på dette i utarbeidelsen av intervjuguiden, hvor jeg tok utgangspunkt i emner med tilhørende støttespørsmål, som jeg

ønsket å få besvart i løpet av intervjuet. Emnene er utledet fra problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det var viktig for meg å forberede få, men åpne spørsmål. Dette inviterer til refleksjon og gir utfyllende og rikholdig informasjon (Thagaard, 2013). Gjennom å formulere gode spørsmål hadde jeg mål om å skape interesse og engasjement hos informantene, og på denne måten legge til rette for god dynamikk og høy kvalitet på den kunnskapen som ble produsert gjennom intervjuene. Jeg valgte på samme tid å være fleksibel, og gi rom for at informantene kunne utdype sine følelser og opplevelser. Ifølge Dalland (2020) bør intervju spørsmålene oppfordre til beskrivelser, som for eksempel «*hva skjedde?*», «*hvordan opplevde du det?*», «*kan du beskrive hva som skjedde?*». Videre fremmer Thagaard (2013) viktigheten med å rette fokus mot konkrete erfaringer og hendelser gjennom oppfølgingsspørsmål, hvor hensikten er å legge til rette for at informant kan utdype sine følelser og reaksjoner i faktiske situasjoner. Ved å være bevisst egen spørsmålsformulering la jeg med dette til rette for at informantene kunne svare så fritt som mulig omkring tema som ikke var planlagt, men likevel hadde relevans for studiens problemstilling.

Ifølge Thagaard (2013) er rekkefølgen på temaene avgjørende for hvordan intervjuet forløper, og anbefaler å starte med nøytrale spørsmål som er lette å svare på, og komme inn på mer komplekse og reflekterende spørsmål etter hvert. For å skape en trygg og god atmosfære valgte jeg derfor å innlede med generelle spørsmål knyttet til utdanning og skolehverdag, for så å gå over til mer «spisset» spørsmål rettet mot sentrale tema for studien. Jeg avsluttet intervjuet med å gi informantene anledning til å fortelle eller tilføye momenter som var relatert til temaene vi allerede hadde snakket om. Strukturen på intervjuguiden ble utformet likt for alle informantene (vedlegg 3).

For å teste hvordan spørsmålene i intervjuguiden forstås, og å kartlegge de sentrale aspektene ved temaet som studeres er det hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gjennomførte prøveintervju med en ungdom jeg kjenner godt, og valgte som følge av dette å omformulere og presisere noen av spørsmålene i intervjuguiden.

3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I kvalitative studier blir det ofte gjort et strategisk utvalg av informanter som er representative, for å beskrive og belyse problemstillingens tematikk (Thagaard, 2013). Utvelgelsen kan bygge på at informantenes egenskaper eller kvalifikasjoner vil kunne bidra til studiens formål. Denne studien bygger på et strategisk utvalg ved at jeg valgte ut ungdom som går på videregående skole, studiespesialiserende vg2. I lys av tidligere forskning (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest 2017; Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017) og elevundersøkelser (Bakken, 2021) er dette en gruppe elever som gir uttrykk for at de opplever endel stress knyttet til egen skolesituasjon, og kan dermed antas å ha et godt grunnlag for å kunne uttale seg i forhold til studiens problemstilling.

Prosjektets omfang og tiden en har til rådighet er videre faktorer som kan påvirke størrelsen på utvalget. I empiriske forskningsprosjekt må forskeren også vurdere hvor mange deltakere som skal inkluderes for at studiens problemstilling skal kunne belyses på en forsvarlig måte. Antall informanter avhenger på denne måten av problemstillingens karakter. I kvalitativ metodelitteratur brukes begrepet *metning* som ofte oppfattes som et punkt der inklusjon av nye deltakere ikke tilfører noe nytt (Malterud, 2017). Ifølge Thagaard (2013) er utvalget stort nok når flere enheter ikke vil gi en større forståelse av fenomenet. I denne studien var det ikke mål om å generalisere informasjonen eller resultatene som kom frem. Jeg var derimot interessert i å belyse problemstillingen med utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser, som ifølge Thuren (2009) kan vise frem at fenomenene finnes, og at erfaringene og opplevelsene som fremkommen gjennom intervjuene eksisterer i denne virkeligheten. Med utgangspunkt i denne studiens formål og med begrensning i henhold til tid, ble et utvalg på fem informanter derfor ansett å være tilstrekkelig.

For å rekruttere informanter til studien, ble det sendt ut en formell skriftlig forespørsel til ledelsen ved en videregående skole. Sammen med forespørselen ble det lagt ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring, som ble videreformidlet til tre ulike kontaktlærere ved studiespesialiserende vg2. Skrivet inneholdt informasjon om hvem jeg er, prosjektets formål, undersøkelsesform og hvordan resultatene videre vil bli brukt og behandlet (vedlegg 2). I tillegg var samtykkeerklæring med å sikre frivillig deltakelse og gi informantene mulighet til å trekke seg fra studien. Dette er i tråd med NESH (2021) som sier at

«Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» og «Forskere må sørge for at deltakerne forstår at de har rett til å avbryte sin deltakelse, uten å måtte begrunne det og uten at dette får negative konsekvenser». (NESH, 2021, s.17).

Selv om det kunne vært et kriterium, la jeg ikke vekt på kjønnsfordeling i forespørsel om informanter. Med bakgrunn i at vi var inne i en tid hvor det, som følge av pandemien, kunne vise seg å være utfordrende å rekruttere informanter, og med hensyn til tiden jeg hadde til rådighet, ble det heller ikke lagt vekt på at utvalget skulle representere ulike skoler. Utvalget mitt ble dermed bestående av fem jenter mellom 17-18 år som alle er elever ved samme videregående skole. De gikk studiespesialiserende vg2, men var fordelt i ulike klasser.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjusamtalen ble innledet med en kort introduksjon til studien. Her formidlet jeg også hensikten med lydopptaker, konfidensialitet, frivillig deltakelse og anonymitet. Videre fikk informantene mulighet til å stille eventuelle spørsmål. Informantene hadde på forhånd fått informasjonsskriv og samtykkeerklæring, som ble undertegnet i starten av hvert intervju. Intervjuene ble gjennomført på skolen hvor ungdommene var i sine vante omgivelser, og valg av samtalerom ble formidlet via epost for å hindre at informantene skulle bli observert sammen med meg, og bli stilt spørsmål vedrørende samtalen. Hvert intervju varte rundt 40 minutt.

For å nå intervjuets formål fremmer Kvale & Brinkmann (2015) viktigheten av intervjuerens kompetanse på håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og mestring av sosiale relasjoner. De mener at forskeren bruker seg selv som instrument i form av kroppslige og emosjonelle forståelsesmåter som vil være verdifull tilgang til informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom hele intervjuet var det viktig for meg å opptre respektfullt og interessert til det som ble sagt, og på denne måten skape trygghet og god kontakt med informantene. Jeg opplevde den sosiale og emosjonelle atmosfæren mellom meg og informantene som god. Alle informantene var åpne og engasjerte i å formidle sine opplevelser knyttet til prosjektets tematikk. To av dem ga uttrykk for at de var positive til at det ble satt fokus på nettopp dette temaet, og at det var et viktig tema som angikk dem.

Under intervjuet brukte jeg lydopptaker. Dette ga meg mulighet til å fokusere på intervjuets emner, og til å aktivt lytte til innspill fra informantene. Ifølge Kvale & Brinkman (2015) er det viktig å innta en lyttende posisjon, uten å avbryte. Gjennom intervjuguiden kunne jeg samtidig holde øye med at emnene jeg ønsket å få svar på ble dekket. Der det var behov for å få utdypende svar eller ytterligere informasjon fulgte jeg opp med spørsmål og kommentarer.

3.2.4 Transkribering

Transkripsjon er oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere betyr altså å transformere, å skifte fra en form til en annen. Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form ble samtalene strukturert slik at de også er bedre egnet for analyse. Dette arbeidet ga meg god kjennskap og nærhet til datamaterialet, og la et godt grunnlag for det videre arbeidet med analyseprosessen. Når samtalen blir strukturert i en tekstform er det lettere å få den fulle oversikten, og denne strukturen blir dermed begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjon er imidlertid ikke uproblematisk. I den dekonstruerte gjengivelsen blir den direkte intervjusamtalen svekket, for eksempel gjennom tap av kroppsspråk og stemmeleie. Transkripsjonens kvalitet er dermed avgjørende, og en grunnregel er å skrive hvordan transkripsjonen gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre høyest sannsynlighet for en god gjengivelse av det informantene hadde sagt, ble lydopptakene fra intervjuene transkribert av undertegnede, fortløpende etter at intervjuene var gjennomført. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ikke en universell måte å transkribere et intervju, men at det er nødvendig med en bevisstgjøring rundt de valgene som tas. I denne studien valgte jeg å ta med alt som ble uttrykt i intervjuene, også det man kan kalle for «tenkeord». Jeg merket meg også følelsesmessige uttrykk hos informantene, som usikkerhet, pauser og nyanser i ordbruk (Kvale & Brinkmann, 2015). I det videre analysearbeidet hjalp dette meg til en mer utfyllende forståelse av hva informantene var sikre på, og hva de synes var vanskelig å trekke frem eller forstå. For å sikre anonymitet ble intervjuene skrevet på bokmål. Dette har også betydning for fortolkningen, og er relevant for en gyldig (valid) transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.5 Analyse og tolkning av data

Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter og elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2015) flere ulike måter å analysere data på, og at valg av analysemetode bør baseres på hva det er som skal undersøkes. Kvalitative data taler imidlertid

ikke for seg selv. For å finne mening i dataene kreves det en fortolkning (Johannessen et al., 2010). Ifølge Johannessen et al. (2010) betyr *tolkning* å sette noe inn i en større sammenheng, og å få tak i en dypere mening av teksten. Prosessen med å analysere datamaterialet skal altså gjennom forskerens tolkning, gi en teoretisk tilknytning til informantens ytringer og deretter skal tolkningene plasseres i en teoretisk ramme. Analyse og tolkning kan på denne måten ikke ses som to adskilte prosesser, men at de har glidende overganger. I denne studien ble tolkning og analyse av dataene tett koblet til sentrale begrep og teorier på området. Ifølge Silverman (2001) bør forskning veiledes av teori. I så måte var det viktig for meg å være bevisst egen forforståelse, og at teorien ble brukt for å utvide kunnskapen i forhold til problemstillingen, og ikke låse den.

Analyseprosessen startet med at jeg leste grundig gjennom alle intervjuene for å få et helhetsbilde av empirien. For å videre skape kontroll over relativt store mengder transkripsjonsmateriale ble dataene kategorisert. I denne prosessen var det viktig for meg å gå systematisk til verks, og å se etter mønstre, og skille ut informasjon som var viktig i henhold til å besvare studiens problemstilling. Sentrale stikkord i dette arbeidet er *meningskoding* og *meningsfortetning*. Meningskoding innebærer å gi begreper til et tekstavsnitt meningsinnhold (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015), og har som mål å utvikle kategorier basert på ulike tema, som kan gi en mer utfyllende beskrivelse av det en forsker på. Ifølge Kvale & Brinkman (2015) blir meningen i informantens utsagn redusert til få konkrete kategorier når kodingen formes som *kategorisering*. Etter at datamaterialet var blitt gjort mer oversiktlig, gjorde jeg meningsfortetning. Dette innebærer å forkorte lange setninger, hvor målet er å uttrykke hovedtemaet med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen var det viktig for meg å skille ut informasjon som var vesentlig i henhold til å besvare studiens problemstilling, og samtidig fjerne det jeg opplevde som irrelevant.

3.3 Kvalitet

For å vurdere kvaliteten av et empirisk forskningsprosjekt er det vanlig å vurdere innsamlede data opp mot noen gitte vurderingskriterier. Innen kvalitativ forskning dreier det seg om hvorvidt forskningen er gyldig, og om den representerer virkelighetene til de som er med i undersøkelsen. Videre handler det om tillit til forskerens tolkning av datamaterialet, og om fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet til andre, lignende sammenhenger (Thagaard, 2013).

I dette kapittelet vil jeg vurdere studiens kvalitet i form av *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*. Til slutt vil jeg peke på noen etiske betraktninger i forhold til forskningsprosjektet.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning dreier seg om pålitelighet, om forskningsprosessen er gjennomført på en tillitsvekkende måte som skaper troverdighet til forskningsresultatene (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) sier at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. I denne studien har jeg gjennom min fremgangsmåte for innsamling av data og bearbeiding av datamaterialet gjort rede for studiens reliabilitet. Ifølge Thagaard (2013) handler dette om å gjøre forskningsprosessen transparent eller gjennomsiktig.

I min redegjørelse for analyseprosessen holdt jeg fokus på å forhindre egen påvirkning gjennom å transkribere nøyaktige gjengivelser av informantenes uttalelser. Dette viser hva jeg tolker og analyserer ut fra og bidrar til å tydeliggjøre analyseprosessen overfor leseren, noe som vil styrke oppgavens troverdighet. Videre har jeg i oppgavens resultatdel valgt å inkludere direkte sitater fra kildematerialet. Her skiller jeg også klart mellom informasjon som kommer fra datainnsamlingen, og egne tolkninger.

3.3.2 Validitet

I kvalitativ forskning handler *validitet* om gyldighet, om hvorvidt det som skal forskes på, faktisk undersøker det det var ment å undersøke (Thagaard, 2013). Validitet knyttes altså til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2013). Det kan således presiseres gjennom å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert.

Ifølge Thagaard (2013) kan en vurdering av forskerens egne tolkninger gjøres ved en grundig gjennomgang av den analytiske prosessen, eller ved at en annen forsker gjør en nøye vurdering av analysen. Videre peker Thagaard (2013) på betydningen av at forskeren kan

redegjøre for det teoretiske grunnlaget for tolkningen, samt at forskningen skal kunne bekreftes av annen forskning.

I likhet med studiens reliabilitet har jeg også med tanke på dens validitet forsøkt å sikre dette ved å beskrive de ulike fasene i studien så transparent som mulig. Ved å bruke lydopptaker under intervjuene sørget jeg for at data ikke gikk tapt, og det ga meg muligheten til å gjennomgå lydfilene flere ganger for å sikre at intervjuene ble transkribert riktig. I starten av hvert intervju valgte jeg også å tydeliggjøre begrepet *skolerelatert stress*, og på denne måten sørge for en felles forståelse for hva som legges til begrepet. Dette var også et bevisst grep for å unngå at intervjusamtalen skulle dreie bort fra det som var relevant for denne studien. Dette anser jeg som en styrke i forhold til studiens gyldighet og kvalitet, og kan videre ha betydning for resultatene.

Validitet dreier seg også om tolkningen av resultatene i et forskningsprosjekt. Dette innebærer blant annet at jeg som forsker, med et kritisk blikk, må vurdere grunnlaget for egne tolkninger. Foruten mitt kjennskap til fenomenet som studeres, dreier det seg om relasjon til informantene eller egen tilknytning til studiens tematikk. Ifølge Thagaard (2002) vil dette kunne ha betydning for den forståelsen forskeren kan utvikle i løpet av studien.

3.3.4 Overførbarhet

I kvalitativ forskning dreier *overførbarhet* seg om at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. Ut fra dette kan overførbarhet forstås som de resultater, funn, antagelser og oppfatninger om et fenomen eller en situasjon, som utvikles gjennom en forskningsstudie, også kan være viktig med hensyn til å forstå lignende fenomener og situasjoner (Thagaard, 2013).

For å vurdere en slik kunnskapsoverføring eller overførbarhet må man ifølge Johannessen et al. (2010) bedømme om det gjennom studien er etablert fortolkninger, beskrivelser, begrep og fenomenforklaringer som kan være til nytte og interesse på andre områder enn det som ble undersøkt i den aktuelle studien. Min studie var basert på et lite utvalg, og informantene ble trukket ut for et spesielt formål. Studiens resultater kan således ikke sies å være representativt for en større populasjon og andre sammenhenger. Prosjektet har likevel gitt et innblikk i hvordan elever opplever at læringsmiljøet tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan de selv mener å mestre de kravene skolen stiller. Slik kan prosjektet være

et bidrag til økt kunnskap om hvordan stressdempende og mestringsfremmende faktorer i læringsmiljøet og hos elevene selv kan støtte dem i å håndtere kravene de møter i skolen, på en god måte.

3.3.5 Ethiske betraktninger

All vitenskapelig aktivitet krever at forsker forholder seg til gjeldene etiske prinsipper (Thagaard, 2013). Dette innebærer at forsker viser redelighet og nøyaktighet i både utarbeiding og presentasjon av forskningsresultatene. For kvalitative studier som denne, hvor det er direkte kontakt mellom forsker og informant, er det i tillegg utarbeidet særskilte etiske retningslinjer. Disse er utarbeidet med mål om å veilede forskere i forskningsprosessen og å forebygge vitenskapelig uredelighet (NESH, 2021). Her beskrives ulike hensyn som bør ligge til grunn når forskningsetikken i en studie skal vurderes. Med utgangspunkt i tre hovedprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015) vil jeg i det videre omtale krav om 1) fritt og informert samtykke 2) konfidensialitet 3) konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

Fritt og informert samtykke

Fritt og informert samtykke regnes som et av de mest sentrale krav i forskningsprosjekt hvor mennesker er inkludert. Ifølge NESH (2021, s.17) skal forsker «*innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning*» og «*det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart*» (NESH, 2021, s.17). Videre blir det fremhevet at «*forskning kan innebære inngrep i personlig integritet og privatlivets fred*» (NESH, 2021, s.17). Det er derfor av stor betydning at det gis informasjon om forskningsprosjektet, og at samtykket til å delta er fritt, uten at deltakerne opplever noen form for press. Til dette ligger også at deltakerne til enhver tid, gis mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette medfører videre konsekvenser. I min studie ble kravet om et fritt, informert samtykke sikret ved å utarbeide et informasjonsskriv som ble sendt ut til de aktuelle deltakerne i forkant av intervjuet. Gjennom dette ble informantene informert om studiens formål, deres rett til å kunne trekke seg, anonymisering, samt oppbevaring av lydfile. Denne informasjonen ble også gjennomgått muntlig, i starten av hvert intervju.

I dette forskningsprosjektet hvor det kunne være snakk om å få tilgang til opplysninger av mer personlig karakter valgte jeg å intervju ungdom over 16 år. Ifølge retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD) kan barn selv samtykke til deltakelse etter fylte 16 år;

«I prosjekter som innebærer behandling av særlige kategorier av personopplysninger må ungdom minst være over 16 år før de kan samtykke selv» (NSD).

Konfidensialitet

Konfidensialitet innen forskningen innebærer at man ikke avslører privat data som kan identifisere studiens deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er forskerens ansvar å sørge for at bruk og formidling av informasjon i et prosjekt ikke medfører negative konsekvenser for deltakerne. «Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen» (NESH, 2021, s.25).

I denne studien ble konfidensialiteten til informantene ivaretatt ved at det ikke er oppgitt noen navn, alder, steder eller navn på skole. Videre ble informantenes dialekt og dialektuttrykk omgjort til bokmål i transkriberingsprosessen. Dette for å ikke avsløre hvilken landsdel undersøkelsen er foretatt (Thagaard, 2013).

Ifølge NESH (2021) handler konfidensialitet også om at andre ikke skal få innsyn i datamaterialet. Med det menes at det ikke skal gjøres gjenbruk av data, uten at det foreligger samtykke fra de som deltok i studien. Data som samles inn for et bestemt forskningsmål, kan derfor ikke brukes uten informantenes tillatelse. Datamaterialet fra denne studien blir imidlertid slettet etter at prosjektet er avsluttet, og det vil dermed ikke bli utfordringer knyttet til gjenbruk.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

En informant kan oppleve både positive og negative konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). I sine retningslinjer beskriver NESH (2021) at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2021). Det betyr at forskeren skal vise respekt for menneskeverdet både gjennom valg av tema, i møte informantene, og ved presentasjon av resultatene. Formålet er å beskytte informantene mot urimelig skade eller belastning, samt trygge deres privatliv og nære relasjoner (NESH, 2021).

Med utgangspunkt i denne studiens tematikk var jeg klar over at det gjennom intervjuene ville komme frem skildringer fra ungdommenes egen hverdag, og at temaet *stress* kunne fremkalle personlige og sensitive opplysninger. For å beskytte informantene skal forsknings- og

studentprosjekter som inneholder personopplysninger, meldes inn og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD. På bakgrunn av dette ble det i prosjektets startfase sendt inn søknad til NSD, og det ble videre godkjent under prosjektnummer 575925 (vedlegg 1).

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres studiens resultater. De empiriske funnene blir presentert med utgangspunkt i studiens problemstilling og intervjuguide.

Gjennom min masteroppgave ønsket jeg å undersøke ungdommers opplevelse av hvordan lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan de selv mener å håndtere kravene de møter i skolen. Min problemstilling ble derfor

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv at de håndterer kravene de møter i skolen?

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført fem kvalitative forskningsintervju. Etter at jeg var ferdig med intervju og transkribering, leste jeg nøye gjennom datamaterialet. Videre har jeg, med utgangspunkt i hovedtendenser i dataene valgt følgende hovedtema: 1) opplevd press i skolen 2) støtte og medbestemmelse 3) hvordan elevene selv forsøker å håndtere skolens krav og utfordringer. Det ble også identifisert underkategorier til hovedtemaene.

Oversikt over hovedtema med tilhørende underkategorier blir slik:

Hovedtema 1: Opplevd press i skolen

- Karakterpress
- Arbeidsmengde, antall vurderingssituasjoner og tidspress

Hovedtema 2: Støtte og medbestemmelse

- Støtte fra lærer
- Gode samspill mellom elevene
- Medbestemmelse

Hovedtema 3: Hvordan elevene selv forsøker å håndtere skolens krav og utfordringer

- Å utsette skolearbeidet
- Å gjøre så godt en kan
- Å søke støtte hos andre
- Betydningen av egne tanker og tro på at en kan mestre utfordringer

Ettersom det er informantenes egne, subjektive opplevelser og erfaringsberetninger som ligger til grunn for resultatene har jeg valgt å fremstille funnene ved bruk av sitater og

gjengivelse av informantenes utsagn. Jeg har valgt å fremheve informantenes utsagn ved bruk av innrykk og kursiv, for å tydeliggjøre hvor intervjuene er gjengitt. I dette er min egen tolkning av informantenes beretninger vektlagt i minst mulig grad.

4.1 Opplevd press i skolen

Viktige funn i denne studien ble utledet fra elevenes tanker og opplevelser rundt begrepet *negativt skolerelatert stress*. Begrepet kan tolkes og oppleves på flere ulike måter, og siden det spiller en sentral rolle i studiens problemstilling, var det nødvendig å innlede intervjuet med å etablere et bilde av hvordan elevene forstår og opplever negativt skolerelatert stress.

Til tross for at informantene hadde noe ulik tilnærming til begrepet, pekte de på at stress både kan komme kobles til krav fra omgivelsene og til egne ressurser for å håndtere krevende situasjoner. To av informantene uttrykte det slik:

Jeg føler det er stress som er knyttet til vurderinger, og å oppfylle krav. Enten det er fra lærer, hjemme eller andre mennesker.

Jeg føler egentlig at det er mitt eget tanke sett som gjør det vanskelig for meg.

En av elevene viste også forståelse for at en skiller mellom positivt og negativt stress. Denne informanten uttrykket det slik:

I perioder hvor jeg føler at det ikke er så mange prøver, ligger jeg i perfekt mengde med positivt stress, men med en gang det nærmer seg en periode med mange vurderinger så går det veldig over til negativt. (...) Når det er for eksempel en til to vurderinger i uka, da går det fint. Da er det vanskelig nok til at det er utfordrende, sånn at jeg får jobbet godt, jeg kjeder meg liksom ikke.

En av informantene pekte videre på at stress relatert til skole skiller seg fra annet type stress, som for eksempel det som kan kobles til sosiale medier. Hun beskrev det slik:

Det er på en måte en helt annen type stress. Her blir vi målt. På sosiale medier kan det være du tenker at du blir målt, men det er jo ikke sikkert det stemmer. På skolen

blir vi faktisk målt. Hele tiden. (...) Der får du på en måte hele tiden bekreftet om du er god eller dårlig i noe.

Informantene ga også uttrykk for at de var bevisst på hva det er ved skolen som stresser dem på en negativ måte. De var samstemte i sin opplevelse av at skolerelatert stress i hovedsak kan knyttes til karakterpress, og periodevis høy arbeidsbelastning med mange vurderingssituasjoner på kort tid. Dette blir nærmere beskrevet under henholdsvis kapittel 4.1.1 og 4.1.2.

4.1.1 Karakterpress

Informantene fortalte at de var opptatt av å få gode karakterer. Flere ga uttrykk for at det ville få konsekvenser for både videre studier, og muligheter for en god jobb, dersom de ikke fikk et godt karaktersnitt. Forventninger til seg selv i form av karakterpress synes å være en sterk faktor for deres opplevelse av negativt skolerelatert stress, og tre av elevene uttrykket det slik:

Jeg legger nok lista høyt i forhold til karakterer. I hvert fall stresser jeg veldig mye før prøver. Jeg trenger ikke bare seksere, men helst ikke firere heller.

Det er alltid et mål om å gjøre det bra. Men selv når jeg har nådd det målet jeg satte meg, vil det aldri være godt nok. (...) fordi det er alltid mulig å strekke seg lenger. (...) Og har du fått en sekser da, så skal du jobbe for å holde den.

Det er mye press på at du skal gjøre det bra. Selv om folk sier at du bare må gjøre ditt beste, så føler du presset likevel.

Samtidig pekte to av informantene på at de ofte opplever sammenligning og karakterpress mellom elevene i sin klasse. Disse ga uttrykk for at det opplevdes vanskelig å få dårligere karakterer enn sine medelever, og at dette førte til skuffelse og opplevelse av nederlag. Noe som kan ses på som et uttrykk for stress. Elevene uttrykket det på denne måten:

Jeg føler ofte det er sånn blant oss elever, (...) at vi legger opp til å måle oss opp mot hverandre. Det er ganske mye sånn «Hva fikk du på prøven?» Så sier du liksom karakterene dine og sammenligner med andre. (...) Hvis jeg for eksempel får en treer

på en prøve, så er jeg ikke fornøyd. Og jeg har jo ikke lyst å si det til andre. For hvis de har fått femere så kan jeg bli veldig sånn, «Søren!». Det påvirker meg på en måte.

I klassen min er det veldig fokus på karakterene. Sånn, hver gang etter en prøve, så får jeg alltid spørsmål om hvilken karakter jeg fikk. (...) Og jeg kjenner jeg blir stresset for folk som skal spørre meg om dette, når jeg vet det gikk ganske dårlig. (...) Jeg sammenligner meg jo veldig med de som er rundt. Sånn hvis jeg hadde fått en 4er, så kunne jeg vært fornøyd helt til noen andre hadde sagt de fikk en 5er.

Mens flertallet av elevene jeg intervjuet sa at de ikke opplevde at lærerne bidro til prestasjonspress, oppga en av informantene at enkelte lærere kunne skape stress ved å holde et høyt prestasjonsfokus. Hun sa det slik:

Noen lærere snakker veldig mye om det med høy måloppnåelse og lav måloppnåelse, og kan ofte si at hvis du ikke vil ha lav måloppnåelse må du få med dette og dette. Da føler jeg de legger veldig mye fokus på karakterene, og det stresser meg.

Til tross for at informantene ga uttrykk for at både dem selv, medelever og enkelte lærere kan bidra til å skape en opplevelse av karakterpress, uttrykket de at de fleste lærere har lite fokus på prestasjon. Ved å oppfordre elevene til å holde prøveresultater for seg selv og i stedet måle med egen fremgang, sier informantene at de fleste lærere er med på å dempe prestasjonspress knyttet til karakterer, og at dette virket dempende på egen opplevelse av stress. Informantene ga også uttrykk for at noen lærere er gode på å gi elevene positive tilbakemeldinger, og forsøker å motivere dem til å yte sitt beste med utgangspunkt i eget ståsted, og at dette kan hjelpe dem med å mestre oppgaver, selv om de er vanskelige. En av informantene uttrykket det slik:

Noen er spesielt oppmerksomme, og går rundt og følger med når vi jobber. De kan si sånn «ja, nå du er på god vei (...), eller sånn «fortsett slik, dette blir bra». (...) det hjelper jo på motivasjonen til å fortsette.

På spørsmål om lærernes holdning til det å gjøre feil gir informantene et entydig bilde av at lærerne legger vekt på at det skal være aksept for å gjøre feil. Ifølge informantene er lærerne

gode på å gi ros til de som bidrar med ulike innspill, selv om svaret ikke nødvendigvis er riktig. En av informantene sa:

Dersom noen i klassen svarer feil på et spørsmål, pleier lærer å svare sånn (...), «ikke helt der, men du er inne på noe». Og så får en kanskje litt hjelp, med for eksempel stikkord.

Informantene ga med dette uttrykk for at de fleste lærere er opptatt av å legge til rette for å dempe prestasjonspress, og at elevene skal oppleve mestring i forhold til skolen. Dette blir nærmere omtalt under kapittel 4.2.1.

4.1.2 Arbeidsmengde, antall vurderingssituasjoner og tidspress

Foruten karakterpress fortalte elevene om at de periodevis stresset veldig mye, og at dette dreide seg om perioder med mange vurderingssituasjoner på kort tid. En av elevene uttrykket det slik:

Sånn i perioder, spesielt i slutten av semestrene er det veldig mye arbeid, og det er veldig stressende. Det varierer fra uke til uke, men sånn på en uke kan vi ha sånn fire heldagsprøver. (...) Uken før vinterferien hadde jeg en prøve hver dag, jeg var på skolen liksom.

Gjennom intervjuet kom det også frem at elevene ofte opplevde at det var for liten tid til å gjennomgå pensum skikkelig på skolen. I perioder med mange vurderinger klarte de heller ikke å forberede seg så godt som de ønsket når de var hjemme. Tre av informantene uttrykket det slik:

Ofte når vi skal gå gjennom noe, så går det veldig fort, og så er det sånn at «nå skal dere kunne dette». Og så forventer de at vi kan mer enn det vi på en måte har klart å få med oss.

Når det er så mange prøver på samme tid, rekker jeg ikke å øve skikkelig på alt (...) og da blir det sånn (...) jeg gir litt opp fordi jeg blir så stresset av alt jeg skulle gjort.

Jeg blir så stresset av at det er så mye, at jeg ikke får gjort noe. Så jeg klarer liksom ikke å fokusere på en bestemt ting.

4.2 Støtte og medbestemmelse

4.2.1 Støtte fra lærer

Alle elevene jeg intervjuet ga uttrykk for at de fleste lærere er gode på å støtte dem i å håndtere ulike krav og utfordringer i skolehverdagen. Det å være trygg på lærer, og å ha bygget en god relasjon før det oppstår en «*krise*», fremstod å være viktig med tanke på deres håndtering av situasjoner som opplevdes stressende. To av elevene sa:

Jeg føler det hjelper, (...) sånn hvis jeg har et godt forhold til læreren, er det mye lettere å si fra når noe blir for mye.

Det å ha en god relasjon til lærer føler jeg hjelper ekstremt mye i forhold til hvordan du klarer deg.

Elevene la også vekt på at de hadde en spesielt god relasjon til kontaktlærer, og at de kunne fortelle henne om de hadde det vanskelig eller opplevde mye stress. Flere av elevene ga uttrykk for at de opplevde det ekstra fint når kontaktlærer selv la merke til at de hadde det vanskelig, og spurte etter hvordan det gikk. Elevene sa det på denne måten:

Ja, kontaktlæreren min er veldig god på det. Men hun er vel den eneste, tror jeg. Jeg føler ofte at eldre lærere, de lærer liksom det de skal lære bort, og så er de ferdig med det. Mens kontaktlæreren min som er yngre, er bedre til å ta kontakt, og å spørre etter hvordan vi har det.

Kontaktlæreren min er vel den jeg er mest trygg på. Jeg føler hun kjenner meg så godt, at hun kan se det på meg når jeg er veldig stresset eller har det vanskelig, (...) da kan hun for eksempel si sånn «går det greit med deg?» eller bare (...), spørre om jeg trenger hjelp til noe.

Noen lærere har jeg bedre relasjon til enn andre. For eksempel kontaktlæreren min har jeg veldig god relasjon til.

Elevene ga videre uttrykk for at enkelte faglærere ikke virket like interessert i å etablere en relasjon til dem, noe som gjorde det vanskeligere for elevene å søke støtte i utfordrende situasjoner. To av informantene uttrykket det slik:

Ja, jeg kunne fint gått til kontaktlæreren min og sagt at jeg opplevde mye stress, men ikke til mattelæreren min for eksempel (...), som bare fokuserer på faget.

Noen lærere er mest opptatt av å formidle sitt fag på sin måte, og virker ikke interessert i å bygge en kontakt med elevene.

Samtidig pekte to av informantene på at de hadde forståelse for at alle lærere ikke kunne ha like god relasjon til alle elever. Den ene eleven sa at en god relasjon vil avhenge av både lærer og elev, og at lærer til tross for at han eller hun legger til rette for det, kan ha vanskeligere for å etablere en god relasjon til enkelte elever. Den andre eleven viste forståelse for at det ikke var alle lærere som hadde tilstrekkelig tid sammen med klassen for å kunne etablere en relasjon til alle elevene. Informantene uttrykket det på denne måten:

Jeg føler de fleste lærere prøver så godt de kan, om det ikke går så kan det jo være eleven sin feil også.

Jeg kan jo på en måte forstå det. For de har jo ikke så mye tid sammen med oss. Noen har vi jo bare to timer i uka. Da sier det seg jo litt selv at de ikke rekker å bli kjent med alle elevene. De er jo der først og fremst for å lære oss pensum. Og sånn som for eksempel i matte, hvor det er et stort og vanskelig pensum, må han jo bruke tiden på å forklare det på en god måte.

Engasjerende undervisning

Elevene ga uttrykk for at det var viktig for dem å finne mening i skolearbeidet. For å kunne klare å holde motivasjonen oppe, sa elevene at det er viktig at lærer forklarer hva som er hensikten med det de skal lære. En av informantene uttrykket det på denne måten:

Det hjelper veldig på motivasjonen når lærer er god på å forklare hvorfor vi skal lære «det og det». Det er liksom så mye pensum som vi skal gjennom, og det er lett å «falle av» dersom undervisningen er tung og kjedelig (...) og vi engang ikke vet hva det kan brukes til.

En av informantene sa at det opplevdes spesielt vanskelig å henge med i undervisningen når det var snakk om vanskelig eller kjedelig tema. En annen ga uttrykk for at undervisning som ikke treffer elevene medfører at de mister verdifull læring i skoletiden, som resulterer i merarbeid hjemme. Noe som kan tolkes å være stressfremmende. Informantene uttrykket det slik:

Spesielt dersom det er et vanskelig eller kjedelig tema, så kan det bli sånn, at jeg sovner nesten. Jeg klarer ikke å følge med. Hadde jeg fått diskutere tema med noen, hadde jeg vært mye mer våken og lært mer.

Noen timer er sånn (...) lærer snakker og snakker, og jeg får nesten ikke med meg noen ting (...) dette gjør jo at undervisningen ikke blir så effektiv, og jeg har mye mer å ta igjen når jeg er hjemme, når jeg for eksempel skal øve til en prøve. (...) Ja, da har jeg jo mistet læring, sånn at jeg kan slite med å forstå det jeg ikke har lært på skolen.

Forutsigbarhet og antall vurderingssituasjoner

Ettersom elevene ga uttrykk for at det er stressende å ha for mange vurderingssituasjoner på kort tid, ble de spurt om hvordan de opplever at lærere legger til rette for å unngå dette. Informantene svarte at skolen har forsøkt å unngå opphopning av for mange prøver ved å organisere prøveplaner, men at dette ikke har fungert som det var tenkt. Flere utsagn bekrefter dette:

De sier i hvert fall at de skal ha fokus på dette (...) så de prøver, tror jeg. Men det pleier likevel å bli ganske mange prøver som hopper seg opp til samme tid, for eksempel rett før en ferie. Da er det ganske mye. (...) De sier at det ikke skal være mer enn to i uka, men det er jo vanskelig når vi har ulike programfag (...) hvor noen skal ha prøve i det faget, og andre skal ha prøve i noe annet. (...) Vi har et dokument på Its learning, et vurderingsdokument, der alle kan legge inn prøver, og du kan følge med

på når tid andre lærere har planlagt prøver i sine fag. Da prøver de å unngå for mange (...) men det blir likevel ofte fire vurderinger på én uke.

For det var jo det første de sa når vi kom hit, at de skulle spre prøvene utover og at vi ikke skulle ha for mye på én uke. Men det er jo ikke akkurat blitt sånn.

Jeg synes det er veldig greit med en prøveplan. Men likevel føler jeg ikke den hjelper så mye, for alle lærere legger jo prøvene til de samme ukene uansett.

Vi har et dokument på Its learning, et vurderingsdokument, der alle lærere kan legge inn prøver, og de kan følge med på når tid andre lærere har planlagt prøver i sine fag. Da kan de prøve å unngå at det blir for mange på en gang. Men det blir likevel ofte fire vurderinger på en uke.

4.2.2 Betydningen av gode relasjoner mellom elevene

I tillegg til at informantene anser lærer-elev relasjonen som svært betydningsfull i forhold til deres opplevelser og håndtering av negativt skolerelatert stress, gir de også uttrykk for at det virker stressdempende å ha en god relasjon til sine medelever og at særlig kontaktlærer legger vekt på å legge til rette for gode samspill mellom elevene. En av elevene sier det slik:

Kontaktlæreren vår er i hvert fall veldig opptatt av at vi skal ha gode relasjoner til andre elever, og at vi skal kunne være på gruppe med alle, og kunne snakke med alle (...) så de prøver å inkludere alle. (...) For meg virker det betryggende og jeg stresser ikke så mye med for eksempel muntlig fremføring når jeg kjenner de andre i klassen.

Informantene forteller at skolen arrangerer klasseseter og ulike sosiale arrangement både i og utenfor skoletiden. De sier at skolen er endel av VIP-programmet, hvor klassene praktiserer VIP-makkerskap med mål om å skape gode klassemiljø der elevene kan ha det fint sammen. En av informantene forteller at skolen er spesielt god på å legge til rette for aktiviteter i starten av skoleåret, og at dette bidrar til at det knyttes gode bånd mellom elevene, som senere kan ha betydning for opplevd stressbelastning i forbindelse med muntlige presentasjoner. Informanten uttrykket det slik:

I starten hadde vi mye bli-kjent-leker, og det hjelper jo veldig når vi for eksempel skal ha noe muntlig, at vi har en god klasse, og et godt klassemiljø. Du kan jo bli veldig stresset om du ikke er fan av muntlig i utgangspunktet, og du har en klasse du er usikker på. Så jeg tror at mange lærere har koblet at det er bra om vi har et godt klassemiljø, for da blir stressnivået veldig mye mindre, så det har vi fokusert endel på i vår klasse. Og det synes jeg er veldig bra.

To av informantene ga også uttrykk for at gode relasjoner til medelever legger til rette for at de kan søke faglig støtte hos sine medelever. Dette omtales nærmere under kapittel 4.5.3.

4.2.3 Medbestemmelse

I tråd med det som er beskrevet om elevenes opplevelse av engasjerende undervisning i kapittel 4.2.1 ga flere av elevene uttrykk for at det virket stressdempende å få være med å bestemme over egen læringssituasjon. I timer hvor de fikk være med å bestemme hvordan de skulle lære, klarte de å henge bedre med. Elevene sa at dette førte til at de lærte mer, og dermed stresset mindre med å øve til prøver. Flere av informantene trakk frem at de både gjennom muntlige samtaler med kontaktlærer, og gjennom skriftlige evalueringsskjema ble gitt muligheter til å komme med innspill og forslag til hvordan de ønsket at undervisningen skulle være. Elevene uttrykket det på denne måten:

Vi har fått et spørreark der vi vurderer lærerne og undervisningen, hva vi ønsker annerledes og hva vi synes er bra. Så vi får komme med innspill til hvordan vi vil ha det.

I skjemaet står det at vi skal svare på hva vi synes er greit, hvordan vi vil lære, hva vi synes fungerer bra og hva vi synes fungerer mindre bra (...). Og så tar vi en felles oppsummering etterpå, sammen med hele klassen.

En av informantene fortalte at de noen ganger også fikk være med å bestemme vurderingsform og tidspunkt for gjennomføring av prøver, mens en annen elev fortalte hvordan en muntlig presentasjon ble tilpasset med utgangspunkt i at hun opplevde det uoverkommelig å stå foran hele klassen. Begge ga uttrykk for at en slik tilpasning virket stressdempende. Informantene uttrykket det slik:

I noen fag får vi være med å velge hvordan prøven skal være, om vi for eksempel vil ha skriftlig, muntlig eller digital vurdering. (...) Det hjelper jo ganske mye (...), da får vi velge å gjennomføre på den måten vi er mest komfortable med. Og selv om det er samme pensum er det veldig mye mindre stress.

I starten, var jeg veldig mye mer usikker enn jeg er nå. Da var jeg skikkelig nervøs for å fremføre foran klassen. Men da var det sånn at lærer sa «det er null problem», (...) og så fikk jeg fremføre for bare noen få elever fra klassen.

Til tross for at elevene jeg intervjuet opplevde at de fleste lærerne tok hensyn til deres innspill om hvordan de kunne få best utbytte av sin undervisning, ga elevene uttrykk for at det var lærere som ikke tok slike hensyn. Flere av informantene ga tydelig uttrykk for at dette virket demotiverende, og at det kunne medføre tap av læring. Noe som kan tolkes å være stressfremmende. To av elevene sa:

Noen lærere legger til rette for at vi får lære på den måten vi lærer best av selv. Men vi har mange lærere som snakker nesten hele timen, og som lar oss kun jobbe selv 10-15 minutter på slutten. Og da er det sånn at jeg nesten ikke har fått med meg noen ting (...), for jeg lærer best av å gjøre oppgaver, og å lese selv.

I noen fag, med noen lærere, blir det tatt hensyn til dette. Men andre (...), de snakker nesten gjennom alle timene. Og det lærer jeg absolutt ingenting av. En av lærerne tar aldri hensyn til det klassen gir tilbakemeldinger på.

4.3 Hvordan elevene selv forsøker å håndtere skolens krav og utfordringer

4.3.1 Å utsette skolearbeidet

Elevene fortalte at de ofte utsatte skolearbeidet, og de ga uttrykk for at de kunne ha problemer med å prioritere og organisere læringsarbeidet. De uttrykket det slik:

Dersom jeg for eksempel skal ha en prøve på mandagen, så tenker jeg jo på den hele helgen, selv om jeg ikke gjør noe med det. (...) Men så kan jeg glemme det litt når jeg

er med venner. (...) Og når jeg kommer på det igjen senere, er jeg enda mer stresset enn det jeg var tidligere, for da har jeg enda dårligere tid.

Når jeg har for mange oppgaver som jeg må gjøre, klarer jeg ikke å starte på noe av det, og da blir jeg bare enda mer stresset, fordi jeg ikke kommer i gang med noe.

Det ender ofte opp med at jeg ikke gjør noen ting. Jeg blir så stresset at jeg på en måte låser meg sammen. Sånn at jeg ikke får gjort det jeg skal. Dette skjer ofte når jeg øver til en prøve.

På spørsmål om hva som kunne hjulpet dem med å håndtere disse utfordringene på en mer hensiktsmessig måte svarte informantene at det kunne vært nyttig å ha en mer detaljert plan eller oversikt som kunne hjulpet dem til å jobbe mer jevnt med skolearbeidet. To av informantene uttrykket det slik:

For meg hadde det hjulpet å ha en plan hvor det stod mer tydelig hva jeg skulle gjøre hver dag. Noen delmål på en måte. (...) Da hadde det ikke blitt så stort tidspress på slutten, før hver prøve.

Vi har jo ofte blitt fortalt at det er lurt å lage seg en plan for skolearbeidet. Så jeg vet jo at det hadde vært smart å gjøre, (...) Men jeg synes det er litt vanskelig, jeg vet liksom ikke helt hvor jeg skal begynne.

Som følge av høye ambisjoner og store prestasjonskrav fortalte en av informantene om at hun, på grunn av manglende forberedelse, kunne la være å møte til vurderingssituasjon. Hun sa det slik:

Av og til dropper jeg å møte på skolen når det skal være en vurdering jeg ikke har fått øvet skikkelig til.

4.5.2 Å gjøre så godt en kan

Selv om elevene ga uttrykk for at de ikke hadde erfaring med at det opplevdes som en effektiv strategi, gir de uttrykk for at de i forkant av vurderingssituasjoner prøve å regulere egne følelser ved å si til seg selv at:

Jeg skal gjøre så godt jeg kan. (...) Så får det gå som det går da.

Denne ene prøven betyr ikke så mye, og om det går dårlig kan jeg prøve å gjøre det bedre neste gang.

En annen elev uttrykket det slik:

Jeg er blitt flinkere til å tenke at karakterer er faktisk ikke alt. Selv om en må ha godt snitt for å komme inn på universitetet, så må jeg faktisk leve her og nå også.

4.5.3 Å søke støtte hos andre

To av informantene ga uttrykk for at de brukte lærerne aktivt når læringsoppgavene ble for vanskelige, og at dette virker stressdempende. De sa at:

Jeg har noen lærere som er trygge (...) som jeg går til da, og sier «jeg tror ikke jeg kan klare dette, det er veldig vanskelig for meg. Kan du hjelpe meg?» Så da hjelper hun meg, og da kan det hjelpe meg ganske mye.

Jeg kan spørre lærer om hjelp. Det hjelper meg veldig mye med å ikke stresse, for da vet jeg at jeg har læreren bak meg. Det er en veldig god støtte å ha.

To av elevene sa at de også ofte pleide å spørre noen bestemte medelever om hjelp til å forstå vanskelig fagstoff. De omtalte elevene som «6er-elever» og «de smarte», og uttrykket det slik:

De forstår det kanskje lettere enn meg. Og hvis det er noe jeg lurer på så vet jeg at jeg kan spørre dem om hjelp. De er veldig sånn (...) hva skal jeg si (...) hjelpsomme da. Det er ikke sånn at «jeg er bedre, og jeg gidder ikke å bry meg».

Det er veldig mange smarte i klassen min, og det er veldig lett å gå bort til dem å spørre om hjelp, liksom.

4.5.4 Betydningen av egne tanker og tro på at en kan mestre utfordringer

Elevene ga uttrykk for at deres egne tanker har stor betydning når det gjelder å mestre stressende situasjoner. Flere pekte på at stresset kommer innenfra, og at det er individuelt hvordan en opplever ulike situasjoner. Elevene sa:

Noen stresser ikke. Mens andre stresser veldig mye, sånn som meg. Men det er jo sånn jeg er, og det er jo litt hva jeg legger opp til selv. (...) Jeg prøver hele tiden litt forskjellige ting for å finne ut hva som gjør at jeg stresser mindre, men jeg har ikke funnet utav det helt enda.

Jeg føler egentlig det er mitt eget tankesett som gjør det vanskelig for meg.

Noen ganger kan jeg tenke sånn «det gikk så dårlig sist, og da kommer jeg garantert til å feile denne gangen også». Altså, jeg har ikke sjans, det er ikke nødvendig å øve.

Pappa sier at «du må gi litt mer faen», og det har jeg levd etter (...) og det er så befriende, for da gjør jeg det beste jeg kan.

Noen ganger har jeg ingen tro på meg selv. Da tenker jeg at jeg ikke har ferdighetene til å forstå dette. (...) Da gir jeg bare opp liksom, uten å prøve.

Hvis jeg blir veldig stresset, så blir det sånn «nei, dette klarer jeg ikke». Og så legger jeg det bare bort, for det er ikke vits i å prøve en gang.

En av elevene gir også uttrykk for at hun forsøker å endre sin forståelse av situasjonen. Hun uttrykker det slik:

Jeg tenker sånn at «søren, dette skulle jeg ha kunnet» og «nå dreit du deg ut». Men så burde jeg egentlig tenke sånn at «du kan lære av dette, og gjøre det bedre neste gang»

En av informantene, forteller at hun bruker erfaring fra idretten til å styre egne tanker knyttet til skoleprestasjoner. Hun uttrykket det slik:

Jeg stresser ikke så mye med muntlige presentasjoner egentlig, men det vet jeg at det er veldig mange i klassen som gjør. (...) Jeg er jo vant med å ha publikum, å prestere og bli vurdert av andre (...) det kan være det er med på å gjøre det lettere for meg.

5.0 Drøfting

Formålet med denne studien var å få innsikt i elevers opplevelse av hvordan lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan elevene benytter egne mestringsressurser for å håndtere kravene de møter i skolen. Min problemstilling ble derfor:

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv å håndtere kravene de møter i skolen?

For å belyse dette har jeg intervjuet elever i videregående skole. I denne delen av oppgaven drøftes hovedfunn fra dataanalysen i lys av den teoretiske innrammingen.

Fordi begrepet skolerelatert stress er selve kjernen i oppgavens problemstilling, ble det viktig i starten av intervjuene å finne ut hvordan elevene opplever eller erfarer hva dette innebærer. Jeg vil derfor innlede dette kapitlet med å drøfte elevenes forståelse av negativt skolerelatert stress. Videre vil jeg diskutere hvordan elevene opplever at lærere legger til rette for å forebygge negativt stress, samt hvordan de selv håndterer situasjoner som oppleves stressende. Med utgangspunkt i tema som ble identifisert gjennom analysen av dataene vil drøftingen bli organisert rundt følgende hovedtema: 1) elevenes forståelse av negativt skolerelatert stress, 2) betydningen av å ha et støttende nettverk rundt seg og 3) elevenes egne mestringsressurser i møte med skolerelatert stress.

Ettersom informantenes svar var mer utfyllende når det gjaldt første del av problemstillingen, som omhandler hva lærerne gjør for å forebygge negativt stress, vil denne delen bli presentert i et noe større omfang enn andre del av problemstillingen som omhandler hvordan elevene mener at de selv håndterer skolens krav. Videre vil noen tema overlape hverandre. For eksempel vil elevenes sosiale kompetanse fremstå som en viktig komponent når elevene gir uttrykk for hvordan de søker støtte hos andre for å håndtere krav og utfordringer. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er dermed ikke presentert som et eget tema, men blir omtalt under kapittel 5.5.2. Videre vil læringsstrategier bli drøftet under kapittel 5.2.1 Forutsigbarhet, struktur og jevn arbeidsbelastning.

5.1 Elevenes opplevelse av negativt skolerelatert stress

Funn fra studien tyder på at informantene opplever periodevis høye nivåer av negativt skolerelatert stress. Stor arbeidsbelastning i forbindelse med hyppige vurderingssituasjoner på kort tid, ble oppgitt å være en av hovedkildene til deres opplevelse av negativt skolerelatert stress. At arbeidsbelastning fremstår som en av de fremste årsakene til stress er imidlertid ikke unikt. Dette kan settes i sammenheng med funn gjort i andre typer studier, som blant annet studiene til Murberg & Bru (2004) og Eriksen et al. (2017) hvor det er funnet at store arbeidsmengder virker stressende på barn og unge. Videre kan tidspress eller følelsen av å ikke ha kapasitet til å håndtere en gitt arbeidsmengde, kobles til Lazarus sin teori om at stress oppstår når det foreligger en uoverensstemmelse mellom krav fra omgivelsene og individets egne ressurser (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006). For informantene i denne studien synes det å være ubalanse knyttet til stor arbeidsbelastning med et høyt antall vurderingssituasjoner på kort tid, og den kapasiteten elevene selv hadde til å forberede seg tilstrekkelig til hver vurdering.

Informantene i denne studien pekte også på karakterpress som en av de største kildene til opplevelse av negativt skolerelatert stress. Presset kunne gjøre seg gjeldene både i form av indre og ytre krav og forventninger. På den ene siden oppga de at det hovedsakelig dreide seg om at de stilte urimelig høye krav til seg selv, hvor de tenkte at karakterene ville få konsekvenser for deres videre muligheter for utdanning og arbeidsliv. Mens det på den andre siden ble knyttet til et press utenfra, som å sammenligne egne karakterer med medelever.

Gjennom studien kom det også frem at enkelte lærere la press på elevene ved å snakke mye om karakterer, og hva som krevdes av elevene for ulik måloppnåelse. Et slikt fokus kan kobles til det Tvedt & Bru (2019) omtaler som et prestasjonsorientert læringsklima. Dersom en slik prestasjonsorientering fremstår som dominerende i læringsmiljøet, vil elever som opplever å ikke nå opp til forventninger over tid kunne utvikle lav mestringstro (Tvedt & Bru, 2019). Et læringsmiljø hvor lærer vektlegger å gi tilbakemeldinger og å motivere elevene i forhold til deres prestasjoner, kan også knyttes til det Ryan & Deci (2000) omtaler som ytrestyrt motivasjon. Belønning i form av måloppnåelse og karakterer, slik det fremstår av resultatene, vil i liten grad tilfredsstille elevenes grunnleggende behov, men kan kobles til sosial belønning som popularitet, respekt og anseelse (Eriksen et al., 2017).

5.1.1 Betydningen av et mestringsorientert læringsklima

Til tross for at informantene i utgangspunktet ga uttrykk for at læringsmiljøet bar preg av å være prestasjonsorientert, kom det etter hvert frem at de fleste lærere la vekt på å ha en tilnærming som kan kobles til et mer mestringsorientert læringsklima. Gjennom å tilrettelegge for relevant og meningsfull undervisning, vektlegge å rose elevenes innsats heller enn prestasjon, og å gi elevene konstruktive tilbakemeldinger, kan en se at lærernes bidrag kan kobles til TARGET (Ames, 1992 i Lüftnegger et al., 2014) og sentrale prinsipp i arbeidet med å legge til rette for mestringsorientert læringsklima.

Ved å oppfordre elevene til å sette seg individuelle mål i stedet for å sammenligne seg med andre, og å legge vekt på elevenes egen fremgang og læringsutbytte, ga informantene videre uttrykk for at disse lærerne var med på å dempe stress knyttet til karakterer. Dette er i tråd med en mestringsorientert målstruktur hvor elevenes innsats, mestring og utvikling står i fokus (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Samtidig kan det kobles til Tvedt & Bru (2019) som sier at innenfor et mestringsorientert læringsmiljø vil lærer være bevisst sin rolle når det kommer til hvordan forventninger knyttet til skolearbeidet blir formidlet.

På spørsmål om elevenes opplevelse av lærernes holdning til det å gjøre feil ga samtlige informanter uttrykk for at lærerne la vekt på at det skal være aksept for å gjøre feil, og at det kan ligge læring i å gjøre feil. Ifølge informantene er lærerne gode på å gi ros til dem som bidrar med ulike innspill, og elevene i denne studien opplevde at de fleste lærere støttet dem til å komme på riktig spor dersom svaret deres ikke var helt riktig. Slike signaler fra lærer kan ansees å være viktig ikke bare der og da, men vil kunne ha betydning for om elevenes videre orientering vil dreies mot mestringsmål, enn prestasjonsmål. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) vil elever som er mestringsorientert vise større engasjement for skolearbeidet og være mer utholdende i møte med utfordringer, noe som kan virke som en buffer mot stressreaksjoner.

Elevene i dette utvalget ga også uttrykk for at de fleste lærere er bevisste på å legge til rette både læringsaktiviteter og vurderingsformer utfra deres forutsetninger. En av elevene eksemplifiserte dette ved å peke på at de i noen fag får være med å velge om de ønsker skriftlig, muntlig eller digital vurdering. Eleven ga uttrykk for at dette var med på å redusere hennes opplevelse av stress. En slik tilpasning er ikke bare i tråd med et mestringsorientert

læringsklima, men kan også ses i sammenheng med opplæringslova (1998, § 1-3) og *tilpasset opplæring* som er et viktig skolepolitisk prinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2022 b). På denne måten kan en forstå at mestringsorientering ikke bare handler om å redusere fokus på karakterer og prestasjoner, men også om å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring. I arbeidet med å skape et mestringsorientert læringsmiljø vil det dermed være viktig å huske på at formålet ikke vil være å fjerne alt stress, men i stedet tilpasse læringsmiljøet og legge til rette slik at de positive sidene ved stress blir fremtredende. Moderat stress vil ha en positiv innvirkning på innsats og læring (Lazarus, 2006; Lillejord et al., 2017). Betydningen av at lærer stimulerer til et mestringsorientert læringsklima fremstår på denne måten som et viktig forebyggende tiltak mot skolerelatert stress.

5.2 Betydningen av støttende relasjoner og medbestemmelse

Informantene ga et entydig bilde av at gode relasjoner til medelever og lærere var viktig for dem, med tanke på å forebygge og håndtere stress. Dette samsvarer med Lillejord et al. (2017) som peker på at støttende relasjoner er en avgjørende faktor i skolen. Betydningen av gode, støttende relasjoner løftes også frem av utdanningsdirektoratet (2016) som sier at kvaliteten på klassens sosiale system legger føringer for elevenes faglige og sosiale utvikling, og Thoits (2011) som hevder at støttende relasjoner kan fungere som en ressurs for å håndtere stress.

5.2.1 Lærer-elev relasjon som ressurs for å redusere stress

Elevenes relasjon til læreren er en form for sosial støtte, og et viktig funn i denne studien er at elevene mener at sin relasjon til lærer er særlig viktig i forhold til deres opplevelse og håndtering av negativt skolerelatert stress. Dette er i tråd med tidligere forskning (Pianta, 2006; Wentzel, 2002; Lazarus & Folkmann, 1984) som peker på lærer-elev relasjonen som en av de mest betydningsfulle faktorene i læringsmiljøet, og at denne kan fungere som en ressurs for å håndtere stress. Ved å være sensibel, vise forståelse, gi faglig veiledning og hjelpe med å tenke mer konstruktivt om utfordringene de står i peker informantene på at lærer er en viktig støtte på mange områder, og kan relateres til det Thoits (2011) omtaler som instrumentell og emosjonell støtte.

Elevene i dette utvalget ga uttrykk for at det var enkelte lærere de hadde bedre relasjon til enn andre, og pekte på kontaktlærer som den læreren de hadde best relasjon til. Sett i lys av Drugli (2012) som blant annet understreker at en god lærer-elev relasjon bygger på at lærer må gjøre

seg kjent med elevenes bakgrunn og interesser, bruke tid på å forstå elevenes emosjonelle og sosiale utfordringer, samt være sensitiv overfor deres signaler, kan en forstå at det tar noe tid å bygge en god relasjon til hver enkelt elev. I en rolle som kontaktlærer, som antagelig har flere timer sammen med sin klasse, vil utgangspunktet for å bygge en god relasjon således være bedre enn for en faglærer som kun har få timer sammen med klassen.

Informantene ga også uttrykk for at de lærerne de hadde en god relasjon til, fremstod mer oppmerksomme og kunne legge merke til endringer hos elevene i situasjoner eller perioder med mye stress. En informant eksemplifiserte dette ved å uttrykke at det kjennes ekstra fint når kontaktlærer kunne se hennes uttrykk for at hun var stresset eller hadde det vanskelig, og gi støtte selv om hun ikke hadde gitt direkte uttrykk for at hun trengte det. Slik gjenspeiler elevens erfaringer til det Druli (2012) viser til, når hun blant annet løfter frem betydningen av lærers sensitivitet overfor elevene og deres signaler. Betydningen av en god lærer-elev relasjon og lærers sensitivitet blir også løftet frem av Fallmyr (2020), som sier at det vil være lettere for lærere å kunne oppdage og anerkjenne at elever opplever situasjoner som stressende, dersom det ligger en god relasjon i bunn. Når lærer kjenner elevene sine, blir det lettere å kunne legge merke til når eleven har en atferd som skiller seg fra det normale (Fallmyr, 2020). Med bakgrunn i dette ser det ut til at informantene i denne studien opplever at lærere som bruker tid på å etablere en god relasjon til dem, og som er sensibel overfor deres signaler er en viktig støtte, både med tanke på å forebygge og håndtere stressende situasjoner.

Til tross for at en god lærer-elev relasjon fremstår som en viktig ressurs når det gjelder å forebygge negativt skolerelatert stress, ga informantene også uttrykk for at det ikke var alle lærere de hadde like god relasjon til. For informantene fremstod noen av lærerne lite interessert i å bygge en relasjon til dem. Ifølge informantene gjaldt dette spesielt enkelte faglærere. For faglærerne kan det imidlertid tenkes at rammefaktorer som tilgjengelig tid i klasserommet, antall elever fordelt i ulike klasser, innhold i læreplanen og mange sammensatte arbeidsoppgaver virker begrensende på deres muligheter for å bygge relasjon til elevene. En slik forståelse peker i retning av at lærernes arbeid med å bygge relasjon til elevene også avhenger av organisatoriske faktorer. Dette gjenspeiles i Hargreaves (2000) sin studie, hvor han løfter frem utfordringer med faglærerfunksjonen, og det han omtaler som «fragmenterte interaksjoner». Hargreaves (2000) hevder at timeplanorganisering som fordeler enkelte lærere på et stort antall elever, gjør det vanskelig for lærerne å skape «emosjonell forståelse» og å bygge relasjon inn til hver enkelt elev. Med kobling til Lazarus (2006) hvor

stress anses å være en opplevd ubalanse mellom de krav og forventninger en stilles overfor, og de ressurser en opplever å ha tilgjengelig, kan det dermed være at elevenes behov på den ene siden og lærers manglende tid på den andre siden, vil kunne bidra til en opplevd ubalanse også hos lærerne. En slik forståelse av at lærere har flere arbeidsoppgaver enn de har tid til å håndtere blir også løftet frem av Roland (2019), som peker på at dette vil resultere i at en får mindre tid og overskudd til relasjonsbygging og kontakt med elevene. For å hindre overbelastning kan lærerrollen dermed dreie seg om å finne en likevekt mellom å ta elevenes behov på alvor, disponere tilgjengelig tid og samtidig ta hensyn til egne begrensninger.

Engasjerende undervisning

Elevene ga uttrykk for at engasjerende undervisning, hvor de fant mening i læringsarbeidet, kunne motvirke deres opplevelse av negativt stress. Ifølge elevene har blant annet lærers valg av undervisningsmetoder og læringsaktiviteter innvirkning på deres engasjement, utholdenhet og utbytte av skolearbeidet. Dette sammenfaller med tidligere forskning som peker på at lærernes praksis har betydning for elevenes engasjement (Salmela-Aro, 2017) og Schneider et al (2016) som sier at grunnen til at elever sjelden opplever optimale læringsøyeblikk, henger sammen med at oppgavene ikke er engasjerende nok. Det dreier seg altså om kvaliteten på det pedagogiske opplegget, og at lærer strukturerer læringsarbeidet slik at elevene blir engasjert.

For elevene fremstod det spesielt utfordrende å engasjere seg i vanskelig pensum eller kjedelig tema. I sin oppsummering av aktuelle studier peker Lillejord et al. (2017) på at skolen må ha som mål å unngå kjedelig undervisning og trivielle arbeidsoppgaver. At skoleledelsen legger til rette for varierte skoledager, og at lærerne har fokus på å skape variasjon i undervisningen kan se ut til å være gode grep for å bidra til optimal læring, trivsel og engasjement. Samtidig kan det forhindre at elevene opplever negativt stress (Lillejord et al., 2017). Et godt utgangspunkt for å skape engasjerende undervisning kan videre knyttes til medbestemmelse, som omtales nærmere under kapittel 5.2.3.

Forutsigbarhet, struktur og jevn arbeidsbelastning

Elevene i denne studien formidlet at deres opplevelse av negativt skolerelatert stress i hovedsak var knyttet til tidspress, og perioder med mange vurderingssituasjoner. Elevene ga videre uttrykk for at de opplevde at skolen og lærerne hadde gode intensjoner om å skape forutsigbarhet og å legge til rette for jevn arbeidsbelastning. Dette eksemplifiserte de ved å peke på at de hadde tilgang til en plan med oversikt over når tid ulike arbeidsoppgaver og

vurderingssituasjoner skulle gjennomføres. De pekte også på at det var satt en grense på maks to prøver per uke. Planen skulle fungere som et «levende dokument» hvor de ulike lærerne fortløpende kunne legge inn arbeidsoppgaver og vurderingssituasjoner for sine fag. Her kunne elevene følge med underveis, og den enkelte lærer kunne ta hensyn til hvilke planer andre faglærere hadde for sine fag. Informantene formidlet at de var kjent med at målet med denne planen var å skape oversikt og å unngå opphopning av for mange vurderingssituasjoner på samme tid. I tråd med Bru (2019) som sier at opplevelsen av en forutsigbar skolehverdag er en vesentlig beskyttelse mot stress og Steptoe & Pole (2016), Krause & Stryker (1984) som peker på at elever vil oppleve skolehverdagen mindre stressende dersom de vet hva som er gjeldende, kan en slik plan forstås som et konkret stressforebyggende tiltak.

Til tross for en god intensjon om å skape forutsigbarhet og å legge til rette for jevn arbeidsbelastning, ga elevene imidlertid uttrykk for at planen ikke helt fungerer i praksis. To av elevene eksemplifiserte dette med å peke på at det kunne bli opp til fire vurderinger på én uke. En forklaring på at planen ikke fungerer kan være at det er vanskelig for lærerne å samordne, særlig på vg2 studiespesialiserende, hvor elevene har like mange programfag som fellesfag. Denne forklaringen samsvarer eventuelt med Bru (2019) som sier at slike planer krever god koordinering mellom ulike lærere, men at dette vil være en viktig prioritering.

Elevene i dette utvalget ga også uttrykk for at de hadde vanskelig for å planlegge, strukturere og gjennomføre eget læringsarbeid, noe som kan tyde på at de har behov for støtte til å organisere og regulere egen læring. Dette kan relateres til overordnet del av læreplanverket (2017) som løfter frem betydningen av å lære elevene adekvate læringsstrategier og Elstad & Tumo (2006) som videre peker på at det er lærers ansvar å legge til rette for at elevene har nødvendig kompetanse til å kunne benytte seg av ulike læringsstrategier. Ved å støtte elevene til å ta i bruk mer hensiktsmessige læringsstrategier kan en styrke elevenes evne til å arbeide mer selvstendig og strukturert, og kan forstås som et stressforebyggende tiltak.

5.2.2 Å legge til rette for gode samspill mellom elevene

Informantene fortalte at skolen og kontaktlærere la til rette for at det skulle etableres gode relasjoner mellom elevene og at de skulle oppleve tilhørighet i elevgruppen. Dette er i tråd med opplæringsloven (1998) som sier at skolen er forpliktet til å legge til rette for et godt psykososialt miljø for alle elever og bidra til gode relasjoner mellom elevene. Deci & Ryan (2000) beskriver tilhørighet som et grunnleggende behov, og at manglende tilhørighet kan få

negative konsekvenser for elevenes psykiske helse. Gode, støttende relasjoner mellom elevene kan imidlertid bidra til å avverge dette (Deci & Ryan, 2000), og det kan dermed fremstå som et forebyggende tiltak mot negative konsekvenser av stress.

Elevene i denne studien formidlet også at de trives sammen med sine medelever. Selv om det fremkom at det ikke er like sterke relasjoner mellom alle elevene i klassen, uttrykket informantene at det lå en grunnleggende respekt i bunn, hvor de opplevde å ha et trygt læringsmiljø som bidro til å dempe deres opplevelse av negativt stress. Spesielt for informantene som opplevde høyt stress i forbindelse med muntlige presentasjoner synes et trygt klassemiljø, med gode elev-elev relasjoner, å være en viktig støtte for å dempe stress. Dette er i tråd med Lazarus & Folkman (1984) som sier at sosial støtte kan fungere som en ressurs for å kunne håndtere stress, og Thoits (2011) sin teori om at støttende relasjoner kan fungere som en «buffer» mot stress.

Mine funn viser også at informantene kunne søke faglig støtte hos medelever dersom det var noe de ikke skjønnte i undervisningen. For dem virket dette stressdempende, da hjelpen fra medelever ofte bidro til en bedre forståelse av vanskelig fagstoff. Dette er i tråd med tidligere forskning på samarbeidslæring som indikerer at gode relasjoner mellom elever er viktig for gode læringsprosesser (Johnson et al., 2013; Gillies, 2016).

5.2.3 Medbestemmelse som et stressdempende tiltak i læringsmiljøet

Informantene i denne studien ga uttrykk for at de fleste lærere la vekt på å gi dem innflytelse og medvirkning til egen skolehverdag. Dette er i tråd med opplæringens verdigrunnlag som slår fast at *«elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har en reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8) og at *«skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon og lærelyst»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16).

Informantene beskrev at det ved flere anledninger gjennom skoleåret ble lagt til rette for at de kunne komme med innspill på forhold som har direkte innvirkning på deres skolehverdag. Informantene sa at de gjennom skriftlige kartleggings skjema og individuelle samtaler fikk mulighet til å gi lærerne konkrete tilbakemeldinger, og at dette blant annet omfattet undervisningsmetoder og læringsstrategier. Ved noen anledninger ga lærere også åpning for at elevene kunne velge vurderingsform og tidspunkt for vurdering. Til tross for at de uansett

måtte gjennom samme mengde pensum og gjennomføre alle vurderingssituasjoner, ga en av informantene uttrykk for at det virket stressdempende å kunne ha en slik påvirkningskraft. Dette er i tråd med både Stabel & Bru (2019) som sier at når man selv kan planlegge når utfordringen kommer, blir det lettere å holde fokus på en utfordring om gangen. Det kan også relateres til Lillejord al. (2017) som peker på at opplevelsen av å ha selvkontroll i læringsarbeidet kan virke beskyttende på stress og utbrenthet. Videre kan informantenes beskrivelser av medbestemmelse og skolens tilrettelegging kobles til opplæringsloven og tilpasset opplæring (2008, § 1-3) som sier at *«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene»*.

Som omtalt under kapittel 5.2.1 fremstår engasjerende undervisning som et viktig stressforebyggende og mestringsfremmede tiltak i læringsmiljøet. Elevene gir videre uttrykk for at medbestemmelse i forhold til hvordan læringsarbeidet skal struktureres skaper engasjement og lærelyst. Dette sammenfaller med Ryan & Deci (2000) som sier at elever som får bestemme over egen arbeidssituasjon vil ha høyere motivasjon for skolearbeidet og få økt læringsutbytte. På den andre siden vil det, som informantene gir uttrykk for, være redusert motivasjon og tapt læringsutbytte i fag hvor det ikke tas hensyn til elevenes innspill og hvor de ikke får gjennomføre læringsarbeidet på den måten som egner dem best. Dette sammenfaller med Karasek & Theorell (1990) som i sin forskning knyttet til stress i arbeidslivet, fant at manglende innflytelse, høyt arbeidspress og krav om hvordan og når tid oppgaver skal løses, vil kunne øke sannsynligheten for en negativ stressopplevelse. På den andre siden kan arbeidstakere tåle relativt høy arbeidsbelastning dersom de opplever å ha innflytelse på når og hvordan arbeidsoppgavene skal løses (Karasek & Theorell, 1990). Med kobling til andre studier (Lillejord et al., 2017) og til innspill fra informantene i denne studien er det grunn til å tro at en slik opplevelse av autonomi også kan overføres til en skolekontekst, og at elever som får innflytelse på sine læringsaktiviteter vil oppleve mer motivasjon og mindre stress.

5.3 Egne mestringsstrategier i møte med skolerelatert stress

Informantene benytter ulike strategier for å mestre vanskelige eller utfordrende situasjoner på skolen. Dette gjøres ut fra en egen vurdering om at kravene som stilles i lærings situasjonen har oversteget de ressursene som kan mobiliseres. Denne vurderingsprosessen, hvor elevene

tolker situasjonen som en trussel og prøver å finne frem til mestringsstrategier for å håndtere situasjonen er sammenfallende med Lazarus (2006) sin teori om stress og mestring.

I studien fremkommer det beskrivelser som kan kobles til alle de tre mestringsstrategiene som Carver, Scheier & Weintraub (1989) omtaler i sin teori; unngåelsesstrategi, problem- eller løsningsfokustert strategi og emosjonsfokustert strategi. Informantene gir imidlertid inntrykk av at deres strategier i hovedsak bærer preg av å være mer eller mindre ubevisste og lite adekvate. Dette fremstår ikke som noe nytt, og tilsvarende funn er kommet frem i andre studier som omhandler skolerelatert stress (Liahagen, 2011; Wang, 2014, Moen, 2017).

5.5.1 Unngåelsesstrategier

I møte med skolens krav formidlet informantene at deres mestringsstrategier først og fremst var preget av utsettelse, noe som kan knyttes til det Carver et al. (1989) omtaler som en form for unngåelsesstrategi. Når en slik strategi benyttes i situasjoner som dreier seg om ulike former for læringsaktiviteter, vil de virke hemmende på læring og utvikling (Bru, 2019). På samme side hevder Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019) at utsettelse av skolearbeid vil kunne medføre manglende mestringserfaringer til å håndtere tilsvarende utfordringer i fremtiden.

Informantene ga uttrykk for at de ofte utsatte skolearbeidet. En slik gjennomgående utsettelsesatferd kan medføre dyptgripende konsekvenser, og kan betegnes som prokrastinering eller en «dysfunksjonell forsinkelse» (Steel, 2007). Studier tyder på at prokrastinering er svært utbredt blant studenter, med en antatt prevalens på 50-95 prosent (Rozental & Carlbring, 2014; Steel, 2007). Som en av informantene var inne på kan utsettelse bety at man midlertidig slipper unna ubehaget ved oppgaven, men bevissthet knyttet til utsettelsen kan blant annet føre til anger og mer stress (Steel, 2007). På denne måten kan en se at unngåelsesstrategier fører til negative konsekvenser som opplevelse av økende stress og redusert mestring, noe som kan være med på å understreke viktigheten av å ta i bruk mer hensiktsmessige mestringsstrategier for situasjoner som omhandler stress i læringsaktiviteter. Under kapittel 5.5.2 og 5.5.3 omtales henholdsvis problemfokusterte strategier og emosjonsfokusterte strategier, som i denne sammenheng vil være mer effektive mestringsstrategier.

5.5.2 Problem- eller løsningsfokuserede mestringsstrategier

Selv om informantene først og fremst gir uttrykk for at de benytter unngåelsesstrategier gir de også eksempler på at de anvender andre og mer effektive mestringsstrategier. Informantene fortalte at de kunne be både lærere og medelever om hjelp til å forstå vanskelig fagstoff. En slik strategi kan videre kobles til det Carver et al. (1989) omtaler som en problem- eller løsningsfokuseret mestringsstrategi. Ifølge Carver et al. (1989) vil det være hensiktsmessig at elever søker støtte fra sine medelever, da de ofte lærer bedre av hverandre. Å søke støtte hos medelever kan også kobles til det Zimmermann (1990) omtaler som en form for selvregulering, hvor eleven tar aktivt ansvar for egen akademisk utvikling. Elever med en slik form for indre motivasjon vil ofte bli mindre påvirket av andre uforutsigbare hendelser i læringsmiljøet, som eksempelvis forstyrrelser og fraværende lærere.

Selv om det kan ligge et unngåelseselement i det elevene formidler, kan signaler som at elevene ikke er redd for å gjøre feil, men aktivt søker støtte for å utvide sin forståelse knyttes til mestringsorientering. Elevenes evne til å vurdere og gi uttrykk for egne behov, samt evne til å søke hjelp i vanskelige situasjoner kan også relateres til det Ogden (2009) beskriver som sosial og emosjonell kompetanse, og til Bru (2019) som sier at elever som har sosial kompetanse i form av gode ferdigheter i å etablere og opprettholde gode sosiale relasjoner, har større sjanse til å få den støtten de trenger, og å bruke denne som en buffer mot stress.

5.5.3 Emosjonsfokuserede mestringsstrategier

Informantene i denne studien ga uttrykk for at deres egne tanker har betydning for hvordan de kan håndtere stressende situasjoner, og pekte på at de noen ganger hadde benyttet en form for følelsesregulering. Ved å forsøke å tenke konstruktivt om egne muligheter for å mestre utfordringen viser de til en form for positivt selvsnakk, hvor målet er å endre egne tanker og følelser knyttet til situasjonen, noe som kan relateres til det Carver et al. (1989) omtaler som en emosjonsfokuseret mestringsstrategi. I tråd med informantenes tidligere uttalelser, beskrevet under 5.1.1, kan det imidlertid se ut som at enkelte lærere er i bedre stand til å påvirke deres følelser enn dem selv. Å motta hjelp fra lærer eller andre, til å tenke mer konstruktivt om situasjonen, vil også falle inn under en emosjonsfokuseret mestringsstrategi. At elevene på denne måten lar seg påvirke til å endre sin forståelse av situasjonen, kan i tillegg kobles til et lærende tankesett. Dette blir nærmere omtalt under neste avsnitt.

Tankesett og mestringstro

Det kan se ut som at informantene på den ene siden kan ha lett for å tenke at de ikke har mulighet til å påvirke situasjonen og gir opp når de møter utfordringer, noe som kan relateres til det Dweck (2017) beskriver som et *låst tankesett*. En elev eksemplifiserer dette ved å vise til at hun noen ganger kan tenke at hun ikke har ferdigheter til å forstå lærestoffet, og dermed gir opp uten forsøk på å mestre situasjonen. På den andre siden viser informantene til at de tar i bruk mer konstruktive tanker som å tenke at de kan få det til hvis de arbeider litt hardere eller får hjelp av lærer eller medelev. Forståelsen om at grunnleggende ferdigheter kan endres og forbedres gjennom innsats, hensiktsmessige strategier og hjelp fra andre, kan kobles til det Dweck (2017) omtaler som et *lærende tankesett*. Hvordan elever tenker om egne muligheter for å mestre skolens utfordringer er altså sentralt i hvor stor grad elevene opplever situasjonen som stressende. Denne sammenhengen kan indikere at lærende tankesett kan være utslagsgivende i forhold til elevenes tro på egne muligheter og evne til å håndtere skolerelatert stress.

Elevene i denne studien formidlet flere situasjonsbeskrivelser som bærer preg av at deres tankesett er relativt låst. En av informantene ga imidlertid uttrykk for at hun forsøkte å endre sin forståelse av situasjonen, og at hun prøvde å tenke mer konstruktivt om utfordringen hun stod overfor. En slik måte å regulere egne følelser på blir i teorien omtalt som en konstruktiv retolkning, og kan ifølge Vestad (2022) gi mer positive følelser som forebygger eller reduserer opplevelsen av stress.

Flere av elevene ga videre uttrykk for at de har liten tro på egne ferdigheter, og at dette er noe som påvirket både deres læringsarbeid og evne til å håndtere utfordringer. Dette kan relateres til Bandura (1977) som sier at elever med lav tiltro til egne faglige ferdigheter vil vise mer stress i læringssituasjoner. En av informantene, som er aktiv idrettsutøver, ga imidlertid uttrykk for at hun brukte erfaring fra idretten til å styre egne tanker knyttet til skoleprestasjoner. Mens medelever ofte var stresset i forbindelse med muntlige presentasjoner, fremstod ikke slike situasjoner vanskelig for henne, noe hun selv relaterte til at hun gjennom prestasjoner på idrettsbanen var vant med å bli sett og vurdert. En slik kobling kan knyttes til det Bandura (1977) sier om at en etablert mestringstro på ett område vil kunne generaliseres til områder som har andre aktiviteter enn dem man har lært å mestre. Til motsetning vil elever som har dårlige erfaringer og lav mestringstro stå i fare for å utvikle negative følelser til lignende situasjoner, som så kan utvikle seg til negativt stress og

uhensiktsmessige mestringsstrategier, som for eksempel unngåelsesatferd (Tvedt & Bru, 2019; Havik, 2019).

6.0 Avslutning

Formålet med denne studien var å øke kunnskapen om hva skolen kan gjøre for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan elever kan støttes i å bruke egne mestringsressurser for å håndtere skolens krav og utfordringer. Studien tok utgangspunkt i elevenes perspektiv, og hadde følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv å håndtere kravene de møter i skolen?

I dette avsluttende kapittelet vil jeg kort presentere en oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner knyttet til problemstillingen. Deretter beskrives metodiske betraktninger. Kapittelet avsluttes med at jeg peker på hva jeg anser som viktig og ønskelig med hensyn til videre forskning på området.

6.1 Oppsummering av hovedfunn og praktiske implikasjoner

Resultatene fra denne studien indikerer at elevene opplevde perioder med mye negativt skolerelatert stress, noe som hovedsakelig kan knyttes til stor arbeidsmengde med mange vurderingssituasjoner innenfor en begrenset tidsperiode, samt press i forhold til karakterer. Elevene ga uttrykk for at lærere, på ulike måter, la til rette for å forebygge og støtte dem i å håndtere negativt stress. Samtidig avdekker studien at det er behov for at elevene støttes ytterligere gjennom tiltak både i læringsmiljøet, og gjennom å ta i bruk egne og mer adekvate mestringsressurser.

Som en viktig faktor i læringsmiljøet viste funn at støttende relasjoner, særlig *lærer-elev relasjonen*, er viktig både når det gjelder forebygging og håndtering av skolerelatert stress. Innspill fra elevene i denne studien peker på at sosial støtte, i form av både instrumentell og emosjonell støtte fra lærere og medelever, var viktig for deres opplevelse og håndtering av negativt skolerelatert stress. En annen viktig dimensjon i støtten fra lærer så ut til å være knyttet til *medbestemmelse*. For elevene i denne studien fremstod deres muligheter for innvirkning på eget læringsarbeid å være stressdpende, noe de selv også koblet til motivasjon og læringsutbytte. Videre synes et viktig element i lærerstøtten å være knyttet til *engasjerende undervisning*. At elevene forstod meningen med hva de skulle lære og at det ble lagt vekt på variasjon fremstod i denne sammenheng å være viktig.

Et annet funn, som også kan relateres til lærerstøtte og som fremstår å være sentralt i denne studien, er *forutsigbarhet*. I praksis kan dette innebære at lærere legger til rette for jevn arbeidsbelastning gjennom realistiske og forutsigbare planer. Selv om det fra elevenes side så ut til å foreligge en oppfatning om at skolen og lærerne gjorde sitt beste, synes det å være nødvendig at lærere i større grad bør forpliktes til å koordinere og gjennomføre planer slik at elevene kan få en mer jevn arbeidsbelastning. Det fremstår også nødvendig at elevene lærer adekvate *læringsstrategier* som kan hjelpe dem med å planlegge, organisere og disponere eget læringsarbeid. På denne måten kan de arbeide mer selvstendig, og finne den nødvendige balansen mellom krav og forventninger og egne ressurser.

Til tross for at informantene ga uttrykk for at de opplevde stort press i forhold til karakterer, tyder funn på at de fleste lærere vektlegger å ha en tilnærming som kan kobles til et *mestringsorientert læringsklima*, og at dette fremstår som en viktig støtte for elevenes opplevelse og håndtering av blant annet karakterpress. At lærere gjør sitt for å unngå at det utvikles en stresskultur blant elevene, ved å være bevisst på hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres, fremstår dermed som et viktig funn i denne studien.

Et sentralt funn kan også relateres til hvordan elevenes *sosiale og emosjonelle kompetanse* står som en vesentlig komponent i å fremme egne behov og skaffe seg støtte fra lærere og medelever, noe som er viktig for deres håndtering av skolerelatert stress. Funn fra denne studien kan videre tyde på at elevene har behov for å støttes til å ta i bruk mer adekvate *mestringsstrategier* i møte med skolens krav og utfordringer. Informantene formidlet at de i stor grad benyttet unngåelsesstrategier for å håndtere sin opplevelse av stress. Som Steel (2007) påpeker kan utsettelse på den ene siden bety at man midlertidig slipper unna ubehaget ved oppgaven, mens det på den andre siden kan føre til mer stress. For elever som opplever stress i situasjoner relatert til en læringsaktivitet, vil det dermed være mer gunstig å benytte seg av andre, og mer hensiktsmessige mestringsstrategier. Her kan det være nødvendig å støtte elevene til å ta i bruk mer problem- eller løsningsfokuserede strategier og emosjonsfokuserede strategier.

6.2 Metodiske betraktninger

Denne kvalitative studien er basert på et forholdsvis lite utvalg, noe som medfører at resultatene ikke er generaliserbare. På den andre siden gir en kvalitativ metodisk tilnærming mulighet til å gå i dybden på fenomenet som studeres, og på den måten gi et unikt innblikk i informantenes erfaringer og opplevelser.

Informantene i denne studien kom fra tre ulike klasser på Vg2 studieforberedende utdanningsprogram, ved samme videregående skole. På grunn av at vi var inne i en pågående pandemi hvor det var vanskelig å rekruttere informanter, ble det ikke lagt føringer på kjønnsfordeling i utvalget. Utvalget ble dermed bestående av fem jenter, som var basert på frivillig deltakelse. Utvalget i denne studien kan også være noe selektert. Elevene som var villig til å delta i studien kan være elever som var trygge på seg selv, reflektert over egen skolesituasjon, og som hadde interesse for studiens tematikk. Dette kan ha medført at informantene som er representert i denne studien ikke nødvendigvis representerer mangfoldet i en klasse, noe som kan redusere overføringsverdien.

Det kan videre være en mulighet for at informantene ble påvirket av intervju situasjonen. Det kan tenkes at deres innspill ble tilpasset intervju situasjonen, og at de kom med svar de anså som riktige eller som de trodde ville være i min interesse som forsker. For å motvirke en slik dynamikk, var jeg opptatt av å understreke at det var informantenes egne erfaringer og opplevelser jeg var ute etter, og at det i denne sammenheng ikke finnes feil eller riktig svar. Jeg la også vekt på å ha en myk start på intervjuene, og forsøkte å få informantene til å føle seg trygge og avslappet.

Gjennom denne studien har jeg lagt vekt på å gjøre en grundig kvalitativ studie, med fokus på forskningsetiske prinsipper. Basert på elevens opplevelse har jeg hatt mål om å kartlegge deres opplevelse av stressforebyggende tiltak i læringsmiljøet, og hvordan de selv håndterer skolens krav. Studiens resultater indikerer at det finnes ulike aspekter ved både læringsmiljøet og elevene selv, som kan virke forebyggende på elevenes opplevelse av negativt skolerelatert stress.

Til tross for at undersøkelsens utvalg var relativt lite, og studiens resultater dermed ikke kan generaliseres, vil den kunne være med på å skape kunnskap om elevens opplevelse av mestringsfremmende og stressdempende faktorer i både læringsmiljøet og hos elevene selv.

Det er også grunn til å tro at kunnskap om faktorene som løftes frem i denne studien vil kunne ha relevans for ungdommers stressmestring utenfor en skolekontekst. Det kan dreie seg om deres forståelse for og evne til å ta i bruk ulike mestringsstrategier, lærende tankesett og mestringstro.

6.3 Videre forskning

Med utgangspunkt i valgt tematikk, var det spennende å bruke denne studien til å få tak i elevenes perspektiv. Å få innsikt i deres opplevelser knyttet til negativt skolerelatert stress er relevant for å øke kunnskapen om hvordan lærere kan legge til rette for å bedre de unges skolehverdag. Forståelse av hvordan en kan styrke ungdommers personlige mestringsressurser vil samtidig kunne bidra til å fremme deres mestring og trivsel både i og utenfor skolen.

Innenfor rammen av denne studien har det vært noen begrensninger, som kan gi grunnlag for å belyse tematikken i videre forskningsarbeid. Jeg vil først og fremst foreslå at en tilsvarende studie inkluderer guttenes perspektiv. Det kunne også vært interessant å få læreres perspektiv, og at det ble benyttet metodetriangulering. Ved å belyse fenomenet fra ulike synsvinkler og metoder, som å benytte intervju og observasjon vil en få tilgang til informantenes opplevelser og erfaringer omkring fenomenet, og samtidig kunne observere flere av komponentene som fremstår som sentrale funn i denne studien. Det kan dreie seg om lærer-elev relasjon, elev-elev relasjoner og læringsklima.

7.0 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021, Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/21. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K.H. & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development* 78 (1), 246-263. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.19-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2020). Læringsledelse for god psykisk helse. I M.H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Læringsledelse* (1.utg., s. 122-143). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bru, E. Idsøe, E.C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*.Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.97-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carver, C.S, Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989). *Assessing coping strategies: a theoretically based approach*. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Davidson, L.M. & Demaray, M.K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing – externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K. & Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Diamond, D.M., Campbell, A.M., Park, C.R., Halonen, J. & Zoladz, P.R. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law. *Neural Plasticity*, doi: 10.1155/2007/60803. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17641736>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

- Dweck, C. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Robinson.
- Easterbrook, J.A. (1959). *The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior*. *Psychological Review*, 66(3), 183-201. Hentet fra: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13658305>
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A. & Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/17. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). § 1-4a. *Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i Samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *J Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. Hentet fra: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6059863/>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress (Current perspectives in psychology)*. New Haven: Yale University Press.
- Ladd, G.W, Birch, S.H. & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related shares of influence? *Child development*, 70, 1347-1400.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567

- Liahagen, H. (2011). *Stress blant elever i videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132713/Liahagen.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lillejord, S, Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work? *Educational Psychology*, 34(4), 451-469. doi:10.1080/01443410.2013.814189
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (red) *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U.V. (2019). Utvikling av psykososialt læringsmiljø i klassen – med et blikk på lærerens rolle. I M.H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moen, M.A. (2017). *Jeg må få en 5`er eller 6`er, ellers går det galt!* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2498416/Moen_Marie%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murberg, T.A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nicholls, J.G. (1989). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318.
- NOU. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nu_2009_18_rett_til_laering.pdf

- NSD, Norsk senter for forskningsdata. *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.
- Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues* (p. 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.197-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rozental, A. & Carlbring, P. (2014). *Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure*. *Psychology*, 5, 1488-1502. doi: 10.4236/psych.2014.513160.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and life satisfaction*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- Schille-Rognmo, M. (2017). *Ungdata, mental health and gender differences. A study of gendered mental health re-enactments in Ungdata's dLTC youth surveys*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk text and interaction* (2.utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stallard, P. (2009). *CBT with children, adolescents and families. Anxiety: Cognitive behavior therapy with children and young people*. New York: Routledge.
- Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Stephoe, A. & Poole, L. (2016). Control and stress. I G. Fink (red.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (s.73-80). London: Elsevier.
- Stornes, T. & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self reported emotional and behavioral problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177%2F0143034310397280>
- Surén, P. (2022). *Har ungdommer dårligere psykisk helse enn før?* Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2018/09/leder/har-ungdommer-darligere-psykisk-helse-enn>
- Taplin, M., Yum, J.C., Fan, R.Y. & Chan, M.S.-c. (2001). Help-Seeking Strategies Used by High-Achieving and Low-Achieving Distance Education Students. *Journal of Distance education*, 16(1).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tvedt M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Underveisvurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vestad, L. (2022). *The Role of Social and Emotional Competencies in Academic Efficacy Beliefs, Emotional Distress, and Academic Stress* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- VIP-makkerskap. Hentet fra: <https://vestreviken.no/vip-psykisk-helse-i-skolen>
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Npj Science of Learning*, 1(1). Doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
- Wang, C. (2014). *Skolerelatert stress og strategier* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/197044/Wang_Charlotte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wang, M.T., Brinkworth, M. & Eccles, J. (2013). *Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment*. *Developmental Psychology*, 49(4), 690.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2008). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards for Performance, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (2012). *Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed*. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yeager, D.S, Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C.S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H.Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G.M. & Dweck, C.S (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374-391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 32(5), 277-283. <https://doi.org/10.1007/BF00789040>
- 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. *Front. Psychol.* 7:1873. doi:
10.3389/fpsyg.2016.01873

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s.13-39). San Diego: Academic press.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

03.06.2022, 12:08

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

575925

Prosjekttittel

Skolerelaterte stress i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Edvin Bru, edvin.bru@uis.no, tlf: 51832913

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann Helen Barkved Hetle, ah.hetle@stud.uis.no, tlf: 97517003

Prosjektperiode

20.01.2022 - 03.06.2022

Vurdering (1)**31.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 31.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 03.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering

about:blank

Side 1 av 3

er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personvertjenester 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 viderebehandles 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

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

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).

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

Personvertjenester 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personvertjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger ønsker jeg å komme i kontakt med elever i videregående skole, som er villig og har mulighet til å delta i et intervju. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om elevenes opplevelse av hvordan læringsmiljøet legger til rette for å forebygge *negativt skolerelatert stress*, og hvordan elevene selv håndterer kravene de møter i skolen.

Gjennom å øke forståelsen for samspillet mellom læringsmiljøet og elevens egne mestringsressurser vil studiens formål være knyttet til forskningsbaserte tiltak som demper opplevelse av det negative stresset, og som kan støtte elevene i å håndtere de kravene de møter i skolen, på en god måte. Et mål er at studien på denne måten kan være et bidrag for videre arbeid med ungdom og skolerelatert stress.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i min studie vil jeg gjerne intervju deg. Selve intervjuet tar ca. en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Selv om du sier ja til å delta nå, kan du når du måtte ønske det trekke deg fra studien, også under intervjuet. Du trenger ikke begrunne hvorfor du ønsker å trekke deg, og det får heller ingen konsekvenser for deg. Du kan også velge å ikke svare på noen av spørsmålene i intervjuet.

Intervjuet blir tatt opp på lydbånd. Jeg har taushetsplikt, og all data vil bli behandlet strengt konfidensielt slik at du ikke på noen måte kan gjenkjennes i datamaterialet. Lydopptak vil bli lagt inn på PC og krypteres. Det er kun jeg som har tilgang til materialet. Intervjuet vil deretter bli skrevet ut og analysert. Det vil ikke bli brukt noen form for identifikasjon i det skriftlige materialet som kan tilbakeføres til deg, alt blir anonymisert. Alt datamateriale vil bli slettet når prosjektet avsluttes, senest 30.juni 2022.

Veileder for dette masterprosjektet er
Professor Edin Bru ved Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret

Masterprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Har du spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Ann Helen Barkved Hetle på telefon 975 17 003, eller på e-post: ah.hetle@stud.uis.no

Hvis du er villig til å delta, ber jeg deg fylle ut vedlagte samtykkeerklæring og formidle den til meg.

Hvis du er villig til å delta, ber jeg deg fylle ut vedlagte samtykkeerklæring og formidle den til meg.

Med vennlig hilsen

Ann Helen Barkved Hetle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskriv om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Deltakelse i studien er frivillig og et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at det må oppgis grunn.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine svar kan oppbevares og behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Navn: _____

Telefon: _____

E-post: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan opplever elever at lærere tilrettelegger for å forebygge negativt skolerelatert stress, og hvordan mener de selv å håndtere kravene de møter i skolen?

Før lydopptak

- Takk for at du kunne ta deg tid til å stille til intervju
- Kort presentasjon av meg selv og hensikten med intervjuet
- Minne om taushetsplikt og anonymitet
- Minne om at eleven kan trekke seg når som helst
- Har elev noen spørsmål?

Lydopptak starter

Innledning

1. Hvordan er det å være elev på videregående skole i dag?

Skolerelatert stress

1. Hva legger du i begrepet *skolerelatert stress*?
2. Har du opplevd stress på denne måten? Fortell!

Stressdempende og mestringsfremmende faktorer i læringsmiljøet

1. Hva gjør lærerne for at dere skal oppleve mindre stress på skolen, eller å kunne takle stresset på en god måte?
 - o Forklarer de måter som demper stress? Hvordan da?
 - o Hvordan gir de tilbakemeldinger?
 - o Hva gjør de for å motivere til skolearbeid?
 - o Hva gjør de for å gi dere tro på dere selv?
 - o Hvordan er relasjonen din til lærer? Tenker du dette påvirker i forhold til stress?
 - o Hva gjør de når det gjelder sammenligning eller konkurranse mellom elevene?

- o Hvordan reagerer lærerne når elevene gjør feil?
- o Hva gjør de når det gjelder å forberede dere på prøver og presentasjoner?
- o Hva gjør de for å unngå at prøver eller presentasjoner hopper seg opp?
- o På hvilken måte får du lov til å arbeide med læringsoppgavene slik det passer best for deg? På hvilken måte får du mulighet til å påvirke hvordan du skal lære i de ulike fagene?
- o Hvordan legger lærere til rette for at dere skal ha oversikt/ forutsigbarhet i forhold til vurderingssituasjoner?
- o På hvilken måte opplever du at læreren tar hensyn til dine styrker og svakheter?
- o Er det noe annet lærerne gjør for å dempe stress?

Stressdempende og mestringfremmende faktorer hos elevene selv

1. Hva gjør du selv for å forhindre eller takle skole-stress?

- o Hvordan tenker du når du møter utfordringer, eller må gjøre oppgaver som føles stressende?
- o Hvordan opplever du å ha tro på egne ferdigheter? På hvilken måte vil du si at dette har innvirkning i forhold til stress?
- o Hva gjør du når det ikke går helt som du ønsker, eller du ikke lykkes med læringsoppgavene?
- o Kan du gi eksempler på læringsstrategier som er nyttige for deg, og som gjør deg tryggere? Bruker du ulike læringsstrategier?
- o Hva gjør du for å få hjelp fra lærere og medelever?
- o Hva gjør du for å forberede deg til presentasjoner og prøver?
- o Hvordan måler du egen utvikling?
- o Føler du at det noen ganger blir stilt for høye krav til deg? Hvordan føles det?
- o Hvordan opplever du relasjon til ulike lærerne? Hvordan påvirker dette i fht stress?
- o Hva gjør du for å få avbrekk fra skolearbeidet?
- o Er det noe du vil legge til?

Takk for at du kunne delta i dette prosjektet!