



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk,
Grunnskolelærerutdanningen 1-7.

Semester: 10
År: 2022-2023

Forfatter: Luna Tønnessen

Veileder: Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Prestasjonspress blant elever på mellomtrinnet: Hvordan arter det seg og hvordan kan lærere tilrettelegge for å dempe eller forebygge det?

Engelsk tittel: Academic Stress Among Intermediate-Level Pupils: Manifestation and Teacher Strategies to Facilitate for Alleviation and Prevention

Emneord: prestasjonspress, skolerelatert stress, læringsprosesser, krevende og utfordrende læringsoppgaver, mestringsstrategier, tilrettelegging, læringsmiljø, målorientering, mestringsklima, prestasjonsorientering, læringsorientering, lærende og låst tankesett, kvalitativ metode, dybdeintervju, lærere, grunnskolen, mellomtrinnet

Antall ord: 35540

Antall vedlegg: 3

Stavanger, 2. juni 2023

Forord

Arbeidet med masterprosjektet har vært en utfordrende og lærerik oppgave. Det har gitt meg muligheten til å utforske et forskningsfelt som er lite belyst i norsk sammenheng. Jeg har fått fordypet meg i et tema som ligger ekstra nært hjertet mitt. Som tidligere elev, universitetsstudent og ansatt i skolen, har jeg selv erfart hvordan stress kan påvirke hverdagen negativt. Kunnskapen jeg har opparbeidet om stressmestring og tankesett, har vært avgjørende for å gjennomføre denne forskningsprosessen. Jeg har fått verdifull innsikt, som jeg er overbevist om at vil være relevant for mitt fremtidige arbeid som lærer og forhåpentligvis også nyttig for andre.

Først og fremst vil jeg takke min uvurderlige veileder, professor Edvin Bru. Takk for gode samtaler, din tålmodighet og for at du har holdt motet mitt oppe i skriveperioden. Jeg er takknemlig for at du introduserte meg for teorien om tankesett og delte din kunnskap om stresshåndtering. Jeg har lært mye av deg, og håper at jeg en dag kan bli en like dyktig og støttende lærer som du har vært for meg.

En stor takk går også til familie og venner for at å ha holdt ut med meg gjennom oppturer og nedturer. Spesielt vil jeg takke mine nærmeste støttespillere; mormor, mor og lillebror, for at dere aldri har sluttet å tro på meg gjennom hele studieforløpet. Takk til Marita og Eirik for deres moralske og faglige støtte under oppgaveskrivingen. Jeg vil også takke mine medstudenter for en fin studietid sammen.

Til slutt vil jeg takke mine informanter, som velvillig deltok i studien til tross for en hektisk arbeidshverdag. Deres engasjement og deling av erfaringer har bidratt til et interessant og riktig empirisk forskningsmateriale.

Uten dere alle på laget ville jeg verken kommet i mål med masteroppgaven eller utdanningen!

Stavanger, juni 2023

Luna Tønnessen

Sammendrag

Masteroppgavens tema er knyttet til skolerelatert stress med vekt på mestring og læringsprosesser i skolen. I vår tids skole har en sett en økning i skolerelatert stress og press. Dette er i liten grad blitt forsket på i grunnskolenivå. Min studie undersøker læreres erfaringer med prestasjonspress på mellomtrinnet. Oppgaven retter seg mot elevers opplevelse av stress tilknyttet krevende og utfordrende læringsoppgaver, og hvordan lærere kan tilrettelegge for å skape et læringsmiljø som kan bidra til at elever våger å arbeide med utfordringene, og samtidig unngå negativt stress. Studien har en kvalitativ metodisk tilnærming, der individuelle dybdeintervju av fem lærere ble brukt som forskningsmetode. Problemstillingen var:

Hvordan kan lærere legge til rette for at elever skal kunne takle utfordrende og krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Studiefunnene indikerer at lærerne har en avgjørende rolle i utformingen av et konstruktivt og stressdempende læringsmiljø. Resultatene viser at tilretteleggingen av undervisning og klassemiljøet påvirker elevens læring og deres opplevelse av stress- og prestasjonspress. Lærernes praksis inkorporerer sosiale og relasjonelle aspekter, sammen med konkrete tilpasninger i læringsmiljøet, med sikte på å dempe stress og hjelpe elevene med å takle utfordrende læringsoppgaver. Funnene antyder til at en læringsorientering blant elevene og i klassemiljøet kan forebygge negativt stress. Etersom læringstilnærmingen og målorientering fremmer et lærende tankesett, og motvirker uheldige stress- og mestringsstrategier som unngåelse og å unnlate og be om hjelp, samt demper sosial sammenligning blant elevene. Fokus på relasjonsbygging i klassen og en god lærer-elev relasjon, fremheves som betydningsfull for elevenes håndtering og opplevelse av stress, og fremkommer som sentrale funn. Læreren og medelevene fungerer som ressurser som reduserer stress i krevende situasjoner og skaper et trygt og inkluderende klassemiljø der elevene våger å utfordre seg. Studien konkluderer med at lærerne kan iverksette flere tiltak og tilrettelegge for et mestrings- og læringsorientert miljø som reduserer stress og press under arbeid med krevende oppgaver.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Introduksjon	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Studiens formål og avgrensning	12
1.3 Problemstilling.....	13
1.4 Teoretisk rammeverk	13
2. Teoretisk perspektiv	14
2.1 Prestasjonspress og skolerelatert stress på mellomtrinnet.....	14
2.2 Konsekvenser av prestasjonspress.....	15
2.3 Konsekvenser av negativt stress for motivasjon, læringsatferd og psykisk helse	16
2.3.1 Endring i elevenes motivasjon	16
2.3.2 Læring og læringsatferd under stress	17
2.3.3 Press i skolen og psykisk helse	18
2.3.4 Sammenhengen mellom stress, press, mestringsstrategier og tankesett	19
2.4 Teori om tankesett.....	19
2.4.1 Lærende tankesett, krevende oppgaver og stress	20
2.4.2 Låst tankesett, krevende oppgaver og stress	22
2.5 Læreres tilrettelegging for å fremme et lærende tankesett hos elevene.....	24
2.5.1 Elevenes målorientering.....	24
2.5.2 Elevenes forståelse av suksess og nederlag	25

2.5.3 Skolens målstruktur	26
2.5.4 TARGET	27
2.5.5 Sosiale og relasjonelle aspekt	34
2.5.6 Sentrale kjennetegn ved lærere med et lærende tankesett.....	36
3. Metode	39
3.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming.....	39
3.1.1 Kvalitativ metode.....	39
3.1.2 Kvalitative forskningsintervjuer	40
3.1.3 Forskningsdesign	41
3.2 Ethiske overveielser.....	42
3.2.1 Informert samtykke	43
3.2.2 Konfidensialitet.....	43
3.2.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	44
3.3 Sentrale trinn i en intervjuundersøkelse	45
3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter	46
3.3.2 Søking om tillatelse og henvendelse til informantene	48
3.3.3 Utarbeiding og kvalitetssikring av intervjuguide.....	48
3.3.4 Gjennomføring av intervjuer.....	50
3.3.5 Bearbeiding av intervjudata	52
3.3.6 Analyse og tolkning av intervjudata	53
3.3.7 Tematisk analyse	54
3.4 Forskningens integritet og kvalitet	59
3.4.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier	59
3.4.2 Troverdighet.....	59
3.4.3 Bekreftbarhet.....	61

4. Resultater	63
<i>1) Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvordan?</i>	<i>66</i>
4.1 Økte skolefaglige krav	66
4.1.2 Lærestoffet blir mer teoretisk og krevende	66
4.2 Press fra foreldre.....	68
4.2.1 Foreldrenes målorientering og skole-hjem samarbeid	68
4.3 Flere vurderingssituasjoner og prøver	68
4.3.1 Nasjonale prøver, muntlige framføringer og presentasjonsangst og kartleggingsprøver	69
4.3.2 Andre prøver	69
4.4 Sammenligning av presentasjoner	70
4.4.1 Resultatfokus.....	70
4.4.2 Betydningen av elevenes målorientering og tankesett.....	71
<i>2) Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?</i>	<i>73</i>
4.5 Lærer-elev relasjonen og emosjonell og faglig støtte.....	73
4.5.1 Relasjonsbygging og å «kjenne eleven»	73
4.5.2 Delmål.....	74
4.6 Legge til rette for støttende relasjoner mellom elevene.....	75
4.6.1. Samarbeid og gruppearbeid	75
4.6.2. Trygt og godt klassemiljø.....	77
4.7 Tilpasning av oppgaver eller lærestoff	79
4.7.1 Tilpasset opplæring (TPO).....	79
4.7.2 Variasjon i arbeidsmåter.....	80
4.7.3 Interessebaserte oppgaver	81

4.7.4 Medbestemmelse.....	81
4.8 Tilbakemeldinger og læring som prosess	82
4.8.1 Anerkjennelse og bekreftelse	82
4.8.2 Konstruktive tilbakemeldinger ut fra læringsoppgavens formål.....	84
4.8.3 Hyppige tilbakemeldinger og undervisvurdering.....	84
4.8.4 Prosessuelt læringssyn	85
4.9 Fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse	86
4.9.1 Be om hjelp og lærertilgjengelighet.....	86
4.10.1 Skjule elevresultater.....	87
4.10.2 Fokus på egen læringsprosess	87
4.10.3 Fremheve elevenes styrker og aksept av svakheter	87
5. Drøfting	89
5.1 Økte skolefaglige krav.....	89
5.2 Press fra foreldre.....	90
5.3 Flere vurderingssituasjoner og prøver	91
5.4 Sammenligning av presentasjoner	93
5.5 Lærer-elev relasjonen og emosjonell og faglig støtte.....	95
5.6 Legge til rette for støttende relasjoner mellom elever	98
5.7 Tilpasning av oppgaver eller lærestoff	100
5.8 Tilbakemeldinger og læring som prosess	102
5.9 Fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse	104
5.10 Dempe sammenligning	106
6. Konklusjon.....	109
7. Metodiske betraktninger og avsluttende refleksjoner	114
7.1 Studiens styrker og svakheter	114

7.1.1 Intervju praksis.....	114
7.1.2 Overførbarhet.....	114
7.2 Videre forskning	115
7.3 Avsluttende refleksjoner	115
8. Kildehenvisninger.....	117
9. Vedlegg.....	129
9.1 Vedlegg 1: SIKT prosjektvurdering	129
9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	131
9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	135

1. Introduksjon

I min masteroppgave har jeg valgt temaet skolerelatert stress med vekt på læringsprosesser og mestring i skolen. I dette kapitlet vil jeg starte med å begrunne valg av tematikk og dens relevans. Videre presenteres studiens formål, problemstilling, oppgavens avgrensning og teorigrunnlag.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et betydelig antall elever opplever skolesituasjonen som en kilde til stress, og at det er et prestasjonspress i skolen. Forskning viser at jo eldre elevene blir og jo senere i skoleforløpet de kommer, desto mer øker stresset og presset i sammenheng med skole og utdanning. Det skolerelaterte stresset og presset om å prestere øker drastisk i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen (Bakken, 2019, 2021; Bakken & Sletten, 2016; Eriksen et al., 2017). Parallelt med dette blir skolen oppfattet som mer prestasjonsorientert av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Årsakene til denne utviklingen er omdiskutert og uklar.

I den offentlige debatten har flere pekt på at strengere opptakskrav, karakterjag og kampen om å komme inn på de beste skolene for høyere utdanning, som en mulig forklaring. Individuell prestasjon har blitt stadig viktigere for generasjonen som vokser opp i vår tids moderne samfunn (Bakken et al., 2018; Kvitting, 2017; Madsen, 2018). Samfunnsutviklingen har medført fremveksten av et mer resultatbasert norsk skolesystem og vurderingskultur. Etter innføringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i 2004 har en sett en kursendring og en klar økning av prøver og målinger av elevenes prestasjoner (Allerup et al., 2009; Sjøberg, 2022). PISA-tester offentliggjør og sammenligner elevresultater internasjonalt, og obligatoriske kartleggingsprøver på 3. trinn og nasjonale prøver på 5. trinn har ført til et sterkere fokus på faglige prestasjoner på grunnskolenivå. I samfunnsdebatten har derfor evalueringssaksen og prestasjonsorienteringen i dagens skole blitt fremhevet som medvirkende faktor til økt press og stress (Eriksen et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015).

I mediebildet har stressproblematikken først og fremst blitt knyttet til frafallsproblematikken i ungdoms- og videregående skole, og særlig høyere klassetrinn (Fladberg, 2021). Stress i grunnskolen er viet mindre oppmerksomhet, men også i barneskolen hvor resultater spiller en

vesentlig mindre rolle, har en funnet at skolerelatert stress forekommer så tidlig som på mellomtrinnet (Fismen et al., 2020). For flere kan grunnlaget for stressbelastning bli lagt i barneårene. Elever som eksponeres for uheldig stress i skolen, kan med den 13 år lange skolegangen de har foran seg, risikere å utsettes for stresspåkjenninger i en lang periode av livet (Brattberg, 2004). For noen kan disse plagene være starten på mer langvarige helseutfordringer. Det er veldokumentert at stress over tid kan få helsekonsekvenser som begrenser livskvaliteten (Cohen & Williamson, 1991; Lillejord et al., 2017; Rod, 2019). Det elevene opplever i løpet av disse skoleårene, kan derfor være avgjørende for deres trivsel og velvære. Dette understreker at skolen kanskje er den fremste arenaen for forebygging av stressrelaterte plager, samt viktigheten av at det iverksettes tiltak som kan bidra til å redusere stress i skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Det skolerelaterte stresset og prestasjonspresset kan knyttes til skolens utfordring når det gjelder å opprettholde elevenes motivasjon gjennom skolegangen. Norsk skoleforskning viser en tendens til at elevenes motivasjon for skolearbeid er nedadgående allerede fra mellomtrinnet i grunnskolen (Danielsen et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ettersom elevenes motivasjon synker i takt med at presset og stresset øker, kan det ha sammenheng med at prestasjonsorienteringen i skolen blir sterkere, jo lengre de kommer i skoleforløpet. En rekke studier viser at det er et gjensidig samspill mellom motivasjon og skoleprestasjoner. Når motivasjonen øker, øker prestasjonene og omvendt (Manger, 2012, s. 13; Schunk, 1991). Endringstrenden vi ser i elevenes motivasjon, kan slik gå utover deres skolefaglige prestasjoner, men også påvirke elevenes læringsmuligheter i negativ retning.

En av årsakene til motivasjonsreduksjon og det uheldige prestasjonsfokus i skolen kan være at elevene mangler tro på egen mestring. Svake skolefaglige prestasjoner kan gi elevene opplevelsen av å mislykkes og svekke deres mestringsforventninger. Dette kan videre føre til redusert innsats og lav motivasjon (Bandura, 1997; Wormnes & Manger, 2015, s. 115). Elever som er prestasjonsorienterte, har lett for å styre innsatsen sin mot oppnåelse av skolefaglige resultater. Dersom skolen og elevene har et mer læringsorientert og prosessuelt syn på læring, kan det bidra til at elevenes motivasjon styrkes og opprettholdes i et langsiktig perspektiv (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Bru, 2019, s. 54; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15). Et sentralt kjennetegn ved læringsmiljøer som er mestringsorienterte, er en slik

tilnærming til læring og syn på læringsprosesser. Dette innebærer at det legges vekt på selve læringsprosessen, der både innsats og strategier for problemløsning verdsettes mer enn resultatet (Meece et al., 2006; Tvedt & Bru, 2019, s. 53). Skoler oppfordres til å utvikle en slik læringsorientert skolekultur, noe som igjen reflekteres i læreplanverket og skolens verdigrunnlag (Opplæringslova, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Denne målstrukturen er mestringsorientert og har vist seg å ha en rekke positive effekter for elevenes læring, dempe stress og sosial sammenligning, og dermed beskytte mot et konkurranseklima og prestasjonspress (Patrick et al., 2011; Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Stornes & Bru, 2011).

I denne sammenheng er nyere forskning på tankesett relevant. Det prosessorienterte synet på læring og prestasjon har flere likheter med det som kalles for et «growth mindset», som på norsk er blitt oversatt til «lærende tankesett» (Bru, 2019, s. 36). Et lærende tankesett er forbundet med økt motivasjon og engasjement, og forskning viser at dette kan stimulere til en læringsorientering hos elevene samt bidra til å redusere unødig stress og press knyttet til skolearbeid (Aditomo, 2015; Ames, 1992; Blackwell et al., 2007; Crum et al., 2013; Dweck, 2006; Yeager & Dweck, 2012).

En læringssituasjon som for elever kan oppleves som stressende, er arbeid med utfordrende skoleoppgaver. Elever med et lærende tankesett har en oppfatning av at deres læringskapasitet kan utvikles når de arbeider med krevende oppgaver (Dweck, 2020). Til tross for at det er sannsynlig å oppleve stress i slike læringssituasjoner, viser ny forskning på hjernen at elever trenger å bli utfordret for å utvikle seg og lære (Baker et al., 2015; Sarrasin et al., 2018). I den sammenheng er det derfor relevant å undersøke hvordan lærere kan bidra til at elevene skal se verdien i å arbeide med krevende oppgaver, slik at de våger å ta disse utfordringene og samtidig unngå for høy grad av stress.

Forskningen som er presentert her, understøtter betydningen av at både lærere, skolen og elevene har en læringsorientert tilnærming og et prosessuelt syn på læring i stedet for å være prestasjonsorienterte. I dette har læreren en sentral rolle. Kunnskap om hvilke konsekvenser negativt stress kan medføre for elever, er en forutsetning for at lærere skal kunne iverksette tiltak som kan hjelpe dem til å møte utfordringer på en god måte. For lærere er det særlig viktig å ha kjennskap til forholdene som ligger i skole- og læringsmiljøet til elevene, fordi det først og fremst er dette lærerne kan gjøre noe med (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186). Det er

grunnen til at jeg i min oppgave har valgt å fremheve læreres perspektiver og gå nærmere inn på hvordan man kan arbeide for å legge til rette for et konstruktivt læringsmiljø, som stimulerer til et lærende tankesett hos elevene og kan bidra til at stresset i skolen reduseres.

Behovet for forebygging av stress i skolen har påvirket mitt valg av tema for masteroppgaven og tematikken er aktuell. De siste tiårs forskning på tankesett har tilført ny kunnskap som kan se ut til å kunne bidra til å løse flere av utfordringene skolen står overfor, både når det gjelder stress- og motivasjonsproblematikken og en ugunstig prestasjonsorientering. Mye tyder på at kunnskapen om tankesett kan være et første steg i riktig retning for å få bukt med problemene. Studier indikerer at det er mulig å endre tankesett, og at læreres tankesett har innflytelse på elevenes utvikling av tankesett, og dermed er påvirkbare (Dweck, 2014; Hattie, 2003; Rissani et al., 2019; Sahlberg, 2015; Tunglund & Tunheim, 2018). Dette åpner opp for endringsmuligheter i skolens praksis, og kan føre til at elevenes skolesituasjon bedres, samt profesjonsutvikling i læreryrket. I Norge er forskningen på lærende tankesett relativt begrenset. Gitt de positive effektene det kan ha for elever i skolen, gir det grunnlag for at forskningsfeltet i større grad bør utforskes i en norsk skolekontekst.

1.2 Studiens formål og avgrensning

Studiet jeg går retter seg inn mot grunnskolen 1.-7. trinn. Den innledende forskningen som ble introdusert, viser at elever i grunnskolen opplever press og skolerelatert stress. På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hvordan lærere kan arbeide med å forebygge forekomst av negativt stress på mellomtrinnet.

Skolerelatert stress kan forstås som belastninger tilknyttet skolearbeid, som for eksempel prestasjonspress (Tvedt & Bru, 2019, s. 49). Etersom temaet for masteroppgaven favner vidt, har valgt å avgrense oppgaven ved å knytte det skolerelaterte stresset til det som kan oppstå når elever arbeider med utfordrende og krevende læringsoppgaver. Formålet er å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal se læringspotensialet i slike oppgaver, slik at de våger å ta disse utfordringene uten å oppleve for høy grad av stress, og samtidig oppleve mestring.

1.3 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan kan lærere legge til rette for at elever skal kunne takle utfordrende og krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Basert på skolens utfordringer med stress og press ønsket jeg i tillegg å undersøke om lærerne opplever sine elever og skolen som prestasjonsorientert. Derfor har jeg valgt å legge vekt på selve læringsprosessene i skolen, og hvordan lærere kan arbeide for å skape et læringsorientert læringsmiljø som kan virke forebyggende for elevenes opplevelse av stress. For å presisere dette har jeg formulert to tilknyttede forskningsspørsmål:

1) *Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvorfor?*

2) *Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?*

1.4 Teoretisk rammeverk

Teorigrunnlaget for oppgaven bygger på en kombinasjon av etablerte motivasjonsteorier og stressteori, samt relevant forskning. Jeg har valgt å benytte fire hovedteorier for å belyse problemstillingen: målorienteringsteori, attribusjonsteori, tankesett-teorien og Banduras teori om mestringsforventninger. Disse teoriene vil bli diskutert i lys av internasjonal forskning på tankesett og utvikling av konstruktive læringsmiljøer, der sentrale bidragsytere er Dweck, Patrick, Ames, Kaplan, Eccles og Rissani. Stressteori vil bli belyst gjennom bidrag fra anerkjente forskere som Lazarus, Folkmann, Parker og Edler. I norsk kontekst har jeg lagt vekt på Skaalvik & Skaalviks perspektiver og forskning på grunnskolenivå.

2. Teoretisk perspektiv

2.1 Prestasjonspress og skolerelatert stress på mellomtrinnet

Prestasjonspresset i skolen fremstår som en medvirkende årsak til barn og unges opplevelse av skolerelatert stress (Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Opplevelse av press og stress handler om subjektive opplevelser, og er avhengig av indre personlighetsfaktorer og en rekke andre ytre forhold. Det finnes flere former for stress, ulike stressreaksjoner og stressmestringsstrategier (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). I skolen kan for eksempel stressfaktorer som leksearbeid eller redselen for å underprestere på prøver, være stressutløsende. Disse faktorene viser til kompleksiteten som stress-begrepet innebærer, og gjør begrepet vanskelig å definere. En definisjon mange fagfolk enes om, er at stress er en negativ, emosjonell og fysiologisk prosess som individer opplever når de forsøker å tilpasse seg eller håndtere utfordrende forhold (Lazarus & Folkman, 1984; Taylor, 2020). Seyle (1976) beskriver responsen som en automatisk alarmreaksjon og referer til en kamp-og-flukt aktivering, som forbereder kroppen til å enten slåss eller flykte (Knardahl, 1998; Seyle, 1976). Stressituasjonen kan oppfattes som truende og gi følelsen av maktesløshet og kontrolltap (Walker, 2001).

Flertallet av elever rapporterer om at presset om å gjøre det godt på skolen, er det klart sterkeste (Enstad & Bakken, 2022; Ungdata, 2020). Fordi stress- og pressopplevelsene er individuelle, vil ikke alle elever oppleve press. Det som kan oppleves som stressende for enkelte, vil ikke nødvendigvis være stressende for andre. Utover dette er det store variasjoner i elevers opplevelse av press og stress, og det er forskjeller mellom omfanget av skolestress på barneskolen og høyere skoletrinn (Bakken, 2022).

En rapport som kan trekkes frem i forbindelse med grunnskolen, er HEVAS-undersøkelsen (helsevaner blant skoleelever). Undersøkelsen kartlegger ulike faktorer som bidrar til god utvikling i helse, trivsel og læring blant unge i alderen 11-15 år, og viser andelen elever som opplever skolestress i Norge på mellomtrinnet. I den nyeste undersøkelsen fra 2020 ble skoletrivselen målt høyest for 11-åringene og lavest for 15-åringene. For 11-åringene var det 6 % av guttene og 7 % av jentene som meldte at de ble stresset av skolearbeidet (Fismen et al., 2020). Undersøkelsen påviser at elevenes trivsel synker samtidig som stresset øker, og jo

eldre elevene blir. Denne utviklingstrenden samsvarer med de nyeste tallene fra «Utdanningsspeilet 2022» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Resultatene viser at andelen som opplever skolerelatert stress på ungdomskolen er høyere, men de indikerer at utfordringen med skolerelatert stress begynner allerede på barneskolen.

En rimelig antakelse er at stressøkningen og prestasjonsfokuset har sammenheng med endringer i utdanningssystemet og skolepolitikken i Norge. Etter det såkalte PISA-sjokket, konkretiseringen av kunnskapsløftet i 2006 og den påfølgende reformen av læreplanen i 2020, har skolen fått en klar målstyring og sterkere fokus på kunnskapskrav og testing (Allerup et al., 2009; Sjøberg, 2022). Skaalvik & Skaalvik (2011) hevder, i likhet med flere forskere, at evalueringspraksisen med offentliggjøring av elevresultater nasjonalt og internasjonalt, har forsterket sosiale sammenligningstender i skolen (Bru, 2019, s. 37-38). Dette har gitt seg utslag i en prestasjonsfokuseret skolepraksis, og gjort det norske skolesystemet mer konkurransedrevet. Forskerne argumenterer for at dette sender signaler til elevene om at det er viktig å være best, og bidrar dermed til prestasjonspress i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 17).

Skaalvik & Frederici (2015) definerer videre prestasjonspresset som et resultat av verdier og forventinger både i og utenfor skolen (Skaalvik & Frederici, 2015). De siste årene har flere brukt merkelappen «generasjon prestasjon» om unge som vokser opp i dagens samfunn. Flere forskere på feltet peker på at samfunnsendringen med individualisering på den ene siden, og et sterkt press om å lykkes på den andre, som viktige faktorer for prestasjonspresset som preger vår samtid (Kvitting, 2017). Skolens utfordring med prestasjonspress og stress kan altså være et uttrykk for samfunnsutviklingen vi er inne i, der forventningene skapes både i skolen og samfunnet for øvrig.

2.2 Konsekvenser av prestasjonspress

I utdanningssammenheng er det viktig å være klar over at stress både kan være positivt og negativt, og hvordan disse to formene for stress påvirker menneskers prestasjoner (Lillejord et al., 2017). I skolekontekst kan positivt stress (eustress) være bra, ønskelig og stimulerende. Det indre presset kan virke skjerpene og bidra til at unge fokuserer på læringsoppgavene og

behersker krevende og utfordrende situasjoner (Duckert & Karlsen, 2017, s. 53; Lazarus, 2006). I noen tilfeller kan stresset være avgjørende for å prestere og gjøre at elevene yter maksimalt. Den økte stressreaksjonen kan da være prestasjonsfremmende (Seyle, 1976; Siegel, 2007). Det negative stresset (disstress) derimot kan medføre problemer med å prestere, virke nederlagsfremmende og er relatert til svakere skoleprestasjoner (Ames, 1992; Meece et al., 2006). I skolen er det derfor viktig å kunne tolke når det positive stresset omdannes til negativt stress (Lillejord et al., 2017).

Negativt stress kan oppstå når det er ubalanse mellom kravene en stilles overfor og kapasiteten, og ressursene en har til å innfri disse ikke oppleves som tilstrekkelige (Davidson, 1999; Lazarus, 2006; Lillejord et al., 2017). Det skolerelaterte stresset elevene rapporterer om, kan derfor signalisere at det er et misforhold mellom skolens krav og forventninger, og det elevene opplever at de kan håndtere. En forklaring kan være at de skolefaglige kravene øker med alderen, samtidig som elevene blir mer opptatt av å sammenligne prestasjoner seg imellom. Årsaken til skolestresset kan slik sett knyttes til andre forhold, som skolens prestasjonspress og at elever allerede fra mellomtrinnet opplever at skolen blir mer prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

2.3 Konsekvenser av negativt stress for motivasjon, læringsatferd og psykisk helse

2.3.1 Endring i elevenes motivasjon

Negativt stress kan føre til demotivasjon, og ha konsekvenser for flere motivasjonelle læringsforhold (Bong & Skaalvik, 2003; Diamond et al., 2007; Vogel & Schwabe, 2016). Skaalvik & Skaalviks (2011) studie fra 2011 viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker gradvis fra 4.-10. trinn. Nedgangen tiltrer fra mellomtrinnet i barneskolen og vedvarer gjennom ungdomsskoleårene. Den nedadgående motivasjonstrenden gjelder både elevenes interesse og innsats tilknyttet skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette stemmer overens med resultatene fra årets Elevundersøkelse 2021-2022, som er obligatorisk for 7.-10. trinn i grunnskolen (Wendelborg & Utmo, 2022). I samme periode mister også elevene troen på å mestre skolearbeid og viser mindre hjelpesøkende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Når elever opplever å være i situasjoner de ikke mester, vil forventningene om mestring

kunne svekkes og føre til lav motivasjon. Dette vitner om at skolen har en stor utfordring i å opprettholde elevenes motivasjon. Både mestringsforventninger og motivasjon har betydning for elevers innsats, valg av oppgaver og kan påvirke deres læringsatferd (Bandura, 1997; Schunk & Mullen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Den reduserte motivasjonen er derfor problematisk av flere grunner.

2.3.2 Læring og læringsatferd under stress

Det er dokumentert at negativt stress leder til psykologisk eller emosjonell aktivering som påvirker hjernens hukommelse, evne til læring og til å utføre oppgaver (Diamond et al., 2007; Lazarus, 2006; Vogel & Schwabe, 2016). En forhøyet stressaktivering kan påvirke konsentrasjonen, og føre til at elevene får problemer med å forholde seg til mengden informasjon som en kompleks læringsprosess innebærer, og hente frem det det man har lært tidligere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98-99; Easterbrook, 2006). Optimal læring krever både innsats og anstrengelse, og vil derfor kunne påvirke hvordan elevene møter utfordrende oppgaver. Elever som legger vekt på prestasjonsmål, har en tendens til å unngå krevende læringsoppgaver hvis de ikke er sikker på suksess (Reeve, 2018). Opplevelse av stress kan forbindes med fare eller trussel. Fokuset rettes mot stressbelastningen man utsettes for og opptar mye av ens kapasitet. Dermed blir det mindre overskudd til læringsaktiviteten. Det vil derfor være sannsynlig at elevene velge bort utfordrende læringsoppgaver for å beskytte seg mot stressopplevelser (Bru, 2019, s. 23).

Noen elever kan takle press og stress ved at de investerer mindre tid i skolearbeidet ved å redusere egen innsats og nedskalere skolens verdi (Tvedt & Bru, 2019, s. 50). Covington (1992) peker på lav innsats som en mulig konsekvens av beskyttelse, mens Ryan og Pintrich (1997) fremhever at beskyttelsen kan vise seg i form av å unnlate å be om råd og hjelp (Covington, 1992; Ryan & Pintrich, 1997). Edler & Parker (1990) kaller dette unngåelsesstrategier. I slike tilfeller kan svak motivasjon bli en form for mestring. Elevene kan lett havne i en negativ sirkel som er vanskelig bryte, fordi den opprettholdes av atferden. Disse formene for beskyttelse virker begrensende for læringsmulighetene, og blir derfor regnet som lite konstruktive læringsstrategier og stressmestringsstrategier (Carver et al., 1989; Edler & Parker, 1990).

For at elevene skal kunne utvikle seg, må de arbeide med utfordrende oppgaver, selv om de vil stå i fare for å oppleve stress. Hvis en klarer å unngå uheldige mestringsstrategier, vil elevene lettere kunne opprettholde mer konstruktive og læringsfremmende stressmestringsstrategier. Innen stressteori kalles disse for problemløsningsstrategier. Fokuset rettes da mot å endre forhold ved en situasjon og å gjøre noe aktivt for å håndtere stresssituasjonen, som for eksempel å be om hjelp fra en lærer ved behov (Carver et al., 1989; Lazarus & Folkman, 1984). Dersom elevene kan se det positive i å gjøre feil, kan faren for å oppleve nederlag dempes, slik at elevene våger å utfordre seg selv. Når en ser på utfordringer som en mulighet for forbedring og utvikling, vil en også bedre klare å opprettholde de konstruktive mestringsstrategiene, slik at elevene lære seg å håndtere stressende situasjoner og unngår negativt stress (Bru, 2019, s. 54).

2.3.3 Press i skolen og psykisk helse

I de seneste årene har unges psykiske helse blitt mer vektlagt, særlig knyttet til stress og prestasjonspress i skolen. Forskning fra de siste tiårene har registrert en gradvis økning av unge som rapporterer om psykiske helseplager. NOVA-rapporter og en rekke andre selvrapporteringsundersøkelser viser blant annet at mange av symptomene til unges psykiske problemer er relatert til stress (Bakken, 2019, 2021; Bakken & Sletten, 2016; Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017). Elevene gir uttrykk for skolen som kilde til stress og press og som årsak til sin psykiske uhelse (Enstad & Bakken, 2022; Ungdata, 2020). Den tette sammenhengen tyder på at skolestress kan være en ny faktor bak den registrerte økningen i psykiske helseplager. Man har derfor stilt seg spørrende til om skolestress og press kan gjøre de unge syke, og flere har tilskrevet skolen mye av ansvaret for unges helseplager (Bakken & Sletten, 2016; Eriksen et al., 2017; Kvitting, 2017).

At skolen fremstår som en stressfaktor for unge, er bekymringsfullt av flere grunner. De stressrelaterte symptomene som elevene rapporterer om er eksempelvis bekymringer, søvnløshet og depressive følelser som håpløshet, tristhet og anspenthet (Bakken, 2019). Ytterligere forskning viser at prestasjonspress kan resultere i nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd (Skaalvik & Federici, 2015). Konsekvensene av stress og press er lite forenelig med læring, og kan gå utover elevenes psykiske helse i negativ forstand og over tid føre til alvorlige helseproblemer (Cohen & Williamson, 1991; Lillejord et al., 2017; Rod, 2019). I et forebyggende perspektiv blir det derfor viktig å være oppmerksom på de elevene

som både opplever vedvarende negativt stress, og de som rapporterer om mange psykiske helseplager (Uthus, 2017).

2.3.4 Sammenhengen mellom stress, press, mestringsstrategier og tankesett

Elevenes opplevelse av press og skolerelatert stress kan altså få negative konsekvenser for deres psykiske og fysiske helse, motivasjon, skoleprestasjoner og læringsmuligheter. I arbeid med krevende oppgaver øker sannsynligheten for stressopplevelser og dette gjør elevene mer tilbøyelige til å ta i bruk uheldige lærings- stressmestringsstrategier. I slike stressfylte situasjoner er det dokumentert at det mest hensiktsmessige er å benytte emosjonsfokusede eller kognitive mestringsstrategier (Carver et al., 1989; Edler & Parker, 1990; Park et al., 2001). Dette innebærer at eleven klarer å snu tanken om det som opprinnelig assosieres med negativt stress, til å tenke mer konstruktivt om situasjonen for å opprettholde positive emosjoner i forbindelse med læringsoppgavene (Park et al., 2001; Vestad & Bru, 2023). En slik innstilling til stressituasjoner og tilnærming krevende oppgaver er karakteristisk for elever med et «lærende tankesett» («growth mindset») (Dweck, 2020). I denne sammenheng er teorien og forskningen på tankesett aktuell.

2.4 Teori om tankesett

Teorien om tankesett er opprinnelig kalt «Implicit Theory of Intelligence» og omtales også som «Mindset Theory», eller på norsk «Teorien om lærende tankesett» (Dweck, 2006; Vestad & Bru, 2023). Elever med et lærende tankesett har teoretisk sett blitt relatert til høyere grad av psykisk velvære, økt motivasjon samt gode skolefaglige prestasjoner (Aditomo, 2015; Blackwell et al., 2007; Paunesku et al., 2015; Yeager & Dweck, 2012). Et «låst tankesett» («fixed mindset») er det motsatte av et «lærende tankesett». En rekke intervensjonsstudier viser at de to tankesettene har ulik innvirkning på elevers læringsatferd og tilnærming til skolearbeid. I forbindelse med krevende oppgaver er det funnet forskjeller når det gjelder innsats, hvordan elevene møter skolefaglige utfordringer og i hvilken grad de opplever og håndterer stress og prestasjonspress i slike situasjoner (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Crum et al., 2013). I det videre vil jeg komme nærmere inn på dette.

2.4.1 Lærende tankesett, krevende oppgaver og stress

Et lærende tankesett blir sett på som en måte å tenke på som fremmer endring, og viser til en vekstmentalitet, hvor en har tro på at intelligens kan utvikles og forbedres gjennom innsats, bruk av gode strategier og hjelp fra andre (Dweck, 2020, s. 7). Troen på utvikling av egne mestringsevner har betydning for elevenes valg av oppgaver (Bandura, 1997). For elever med et lærende tankesett vil ikke krevende læringsoppgaver oppleves som truende, fordi en har en oppfatning av at nettopp arbeid med slike oppgaver er nødvendig for at intelligensen skal vokse, og for at en skal utvikle seg og lære (Dweck, 2007). I møte med krevende og utfordrende oppgaver vil elever med et slikt tankesett se på dette som en mulighet til forbedring og utvikling. Slike elever tenker for eksempel «vanskelige utfordringer trener hjernen min og gjør meg smartere enn jeg var» (Aanesen, 2021). De har derfor en tendens til å oppsøke utfordrende oppgaver (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999).

Nevrobiologisk forskning på hjernen og dens formbarhet har ført til en ny forståelse av intelligens og læring (Baker et al., 2015). Det er påvist at lærings- og hjernens kapasitet øker mest når elevene utfordres og arbeider med krevende oppgaver, fordi det dannes nye nevralt koblinger som styrker hjerneaktiviteten (Sarrasin et al., 2018). Fordi elever med et lærende tankesett tenderer å søke slike oppgaver, indikerer forskningsfunn at disse vil ha bedre læringsbetingelser. Det antas derfor at dette gir dem økte muligheter for læring (Dweck & Yeager, 2019; Vestad & Bru, 2023).

Tankesett har også betydning for elevers utholdenhet i arbeid med krevende oppgaver (Dweck, 1999). Elever med et lærende tankesett har en oppfatning av at læringskapasitet kan utvikles gjennom skolegangen. Når elevene med et lærende tankesett møter nye utfordringer, gir de ikke opp, men tenker at dette er noe de får til etter hvert; «dette får jeg ikke til – ennå» (Aronson et al., 2002; Mangels et al., 2006). Dette viser et prosessorientert syn på læring og egne prestasjoner. Overbevisningen om at ens evner kan utvikles kontinuerlig, viser til en forståelse av at læring og mestring av oppgaver er en langvarig prosess. Tankegangen om at hardt arbeid og innsats nytter og er en nødvendighet, står sentralt. For elevene vil kunnskapsutvikling ses på som et resultat av innsatsen de legger inn i skolearbeidet. Studier har vist at denne innstillingen gjør det mulig å opprettholde den skolefaglige innsatsen over tid. Elever som har et slikt læringssyn og tilnærming til skolearbeid, er også forbundet med læringsoptimisme, engasjement og motivert læringsatferd. Skoleforskning underbygger at et

lærende tankesett kan virke som en buffer mot demotivasjon (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007).

Elever med et lærende tankesett har en konstruktiv tilnærming til læringssituasjoner, og vil blant annet tenke «feil hjelper meg å lære» (Blackwell et al., 2007). Det å velge utfordrende oppgaver og gi seg selv rom for å feile, blir dermed sett på som en naturlig del av læringsprosessen. Dersom en elev prøver og mislykkes i forsøket, vil ikke dette ses på som et nederlag. Studier viser at elever med et lærende tankesett er mer oppmerksomme på sine feil og er villige til å rette dem. Hvis elevene får en kritisk tilbakemelding, har de en konstruktiv tilnærming til responsen og et ønske om å lære av tilbakemeldingen (Kamins & Dweck, 1999; Mangels et al., 2006; Mueller & Dweck, 1998). Tankesettet kan føre til en mer adaptiv tilnærming til læringsstrategier, fordi et slikt tankesett involverer en stadig søken etter ulike funksjonelle strategier som bidrar til læring (Bru et al., 2021; Mangels et al., 2006; Robins & Pals, 2002). Forskningen viser i tillegg at elever med et lærende tankesett i større grad viser hjelpesøkende atferd (Blackwell et al., 2007). Dersom de står fast og kan få hjelp og støtte, kan de finne frem riktige og gode mestringsstrategier for å løse utfordringen de står overfor, som igjen kan føre til mestringsopplevelser og fremme indre motivasjon (Bandura, 1997).

Å ha et lærende tankesett synes å øke mulighetene for læring, og kan redusere risikoen for opplevelse av stress og at elevene tyr til uheldige stressmestringsstrategier (Bru, 2019; Yeager & Dweck, 2012). Forskerne Alia J. Crum (2013) og hans kollegaer har vist at et lærende tankesett kan sammenlignes med det de betegner som et «stress-is-enhancing mindset». Denne stresstilnærmingen viser til aksept av stresssituasjonen, og en mer konstruktiv stresshåndtering som kan hjelpe elevene å mestre situasjonen. Med et slikt «stress-mindset» er sannsynligheten større for at en har et moderat aktiveringsnivå i møte med stresssituasjonen (Crum et al., 2013). Når elever befinner seg innenfor sonen for optimal aktivering, er de oppmerksomt tilstede i situasjonen, evner å ta imot ny informasjon og er best tilgjengelig for læring (Juveli & Peters, 2020).

Lærende tankesett er tillegg blitt knyttet til resiliens, eller motstandsdyktighet, relatert til høyere grad av psykisk velvære (Aditomo, 2015; Blackwell et al., 2007; Mieberty, 2019; Yeager & Dweck, 2012). I overensstemmelse med internasjonal forskning har en norsk studie funnet en sterk sammenheng mellom et lærende tankesett, grad av emosjonelt velvære og

svak sammenheng med skolerelatert stress (Rønnestad, 2020). Disse funnene gir en viss støtte i at lærende tankesett kan lede til mindre skolerelatert stress og emosjonelle problemer.

2.4.2 Låst tankesett, krevende oppgaver og stress

Elever med et låst tankesett tror at deres intelligens og talent er «låste» egenskaper. I motsetning til et lærende tankesett synes et låst tankesett å kunne hindre endring. Elever med et slikt tankesett vil ha en annen innstilling i møte med krevende oppgaver og utfordrende problemstillinger i skolen. Dersom en er overbevist om at ens mestringmuligheter er avhengig av medfødte evner, vil sjansen øke for at elever opplever å mangle ressurser som skal til for å klare vanskelige læringsoppgaver. Den manglende troen på egne mestringsevner har betydning for hvilke oppgaver elevene velger. Elevene vil ofte se på krevende oppgaver som en trussel mot behovet for å være kompetent (Tvedt & Bru, 2019, s. 54). Dette påvirker elevenes læringsatferd ved at de ofte velger å unngå utfordringer, for ikke å risikere opplevelsen av nederlag. Alternativet er at de velger enklere oppgaver de vet de mestrer for å føle seg smartere (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Elever med et låst tankesett har et annet syn på innsats i arbeidet med krevende læringsoppgaver. Dette bunner i en tankegang om at dersom eleven må legge inn innsats i skolearbeidet, vil det bety det samme som at hen ikke har iboende evner eller ferdigheter til å mestre utfordringene. Det begrenser troen på at egen mestring kan gå utover deres utholdenhet i arbeid med krevende oppgaver. Ofte vil det føre til at de har lettere for å gi opp underveis i arbeidet, fordi de ikke tror at innsats nytter (Bandura, 1997; Mueller & Dweck, 1998). Den letteste utveien for å møte «trusselen» og ubehaget av ikke å mestre, resulterer derfor ofte i lite hensiktsmessige læringsstrategier, som for eksempel å unngå slike situasjoner. Elever med et låst tankesett har en annen tilnærming til «prøving og feiling». Det å gjøre feil blir sett på som grensen for ens evner og betyr at en ikke er «god nok». De vil kunne tenke «hvis jeg prøver vil jeg avsløre min svakhet» (Dweck, 2010). Siden elevene er redde for å gjøre feil, blir de også mindre villige til å ta sjanser i læringsarbeidet. Det gir videre lite rom til å vokse og forbedre seg, og elevene blir mindre rustet til å møte motgang (Robins & Pals, 2002; Yeager & Dweck, 2012).

Unngåelsesstrategier synes å hemme elevenes læringsmuligheter, men kan også være en stressmestringsstrategi som er lite konstruktiv. Å tro at man ikke har mulighet til å tilegne seg

nye ferdigheter når en situasjon krever det, kan oppleves stressende (Lazarus, 1991). Elever forventer i høyere grad å mislykkes når de opplever stressreaksjoner før og under arbeid med en oppgave (Manger, 2012, s. 37). Det låste tankesettet har blitt knyttet til det som kalles «Stress-is-deliberating mindset». Dette viser til primære motivasjonelle menneskelige stress-responser, atferd og mestringsmekanismer, som å unngå alle situasjoner en forestiller seg kan føre til stress, for å forhindre ubehaget det medfører. Dette gjør at en ofte vil havne i en hypo- eller hyper-aktivering, som igjen vil gir dårligere læringsbetingelser for elevene enn om de befant seg på et moderat aktiveringsnivå (Crum et al., 2013).

De ovennevnte forskningsfunnene viser at et låst tankesett kan få konsekvenser for flere læringsforhold, og det begrenser elevenes læringsmuligheter og skoleprestasjoner. Motsatt indikerer studier at et lærende tankesett og et «stress-is-enhancing mindset» kan føre til at elevene våger seg på utfordrende oppgaver, og samtidig unngår for høyt stressnivå. I lys av oppgavens problemstilling er det derfor mye som tilsier at disse elevene har bedre forutsetninger for å takle arbeidet med krevende oppgaver, og håndterer utfordringer på en mer konstruktiv måte. I skolen er det derfor viktig at en aktivt motarbeider at elevene utvikler et låst tankesett fra tidlig alder av, fordi det kan føre til at elevene velger bort krevende oppgaver og dermed situasjoner som fremmer læring. Dette kan følge dem videre i skolegangen, slik at det går ut over senere prestasjoner. Ved å stoppe en slik utvikling vil en også kunne redusere sannsynligheten for at disse elevene opplever uheldig stress i forbindelse med slike læringsoppgaver (Vestad & Bru, 2023).

Tankesettet elevene har, kan altså ha betydning for hvordan de håndterer stress, som igjen har innvirkning på deres psykiske velvære. Forskning viser at tankesett kan endres fra låst til lærende (Blackwell et al., 2007; Haimovitz & Dweck, 2017). I teorien kan derfor alle elever adaptere et «lærende tankesett». Trolig kan dette bidra til å avverge den uheldige motivasjonstrenden, og redusere økningen av psykiske helseplager og prestasjons- og stress problematikken i skolen.

2.5 Læreres tilrettelegging for å fremme et lærende tankesett hos elevene

2.5.1 Elevenes målorientering

Teorien om tankesett bygger på to motivasjonsteorier. En av dem er «achievement goal theory», på norsk kjent som målorienteringsteori (Dweck & Yeager, 2019). Teorien dreier seg om hvilke overordnede mål elevene har med en læringsaktivitet (Elliot & Dweck, 2005). Meece (2006) forklarer elevens målorientering som motivasjonsmotiver for å engasjere seg i læringsoppgaver, til å yte høy eller lav innsats med skolearbeid (Meece et al., 2006). Innenfor målorienteringsteori og skoleforskning skiller det mellom mestrings/lærings- og prestasjonsorientering (Ames, 1992; Nicholls, 1984).

For mestringsorienterte elever er læring et mål i seg selv. Den primære hensikten med en læringsoppgave er å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene for å mestre oppgavene (Anderman & Patrick, 2012). Elevene ser på kompetanse som noe en erverver seg gjennom innsats, de er opptatt av personlig forbedring ved å gjøre feil, og bruker seg selv som referanseramme istedenfor å sammenligne seg med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). Mestringsorienterte elever har klare fellestrekk med et lærende tankesett både når det gjelder syn på innsats og læringsprosesser. Det er derfor hevdet at elever med et lærende tankesett støtter opp under mestringsorientering hos elevene og omvendt (Dweck, 2006; Wormnes & Manger, 2015, s. 30).

Motsatt regnes prestasjonsorienterte elever til å være mer tilbøyelige for å ha et låst tankesett, og elever med et låst tankesett fremmer prestasjonsorientering. Elever som er prestasjonsorienterte, har en større tendens til å tenke at evner ikke er noe en kan påvirke gjennom innsats (Dweck, 2006). For elevene vil demonstrasjon av kompetanse og anerkjennelse fra andre være viktigere enn hva en kan lære. Målet deres er å bli oppfattet som flink, smart og bedre enn andre. De bruker derfor sosial sammenligning, og bedømmer sine evner ut fra sine prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42-43). Dette fører til at elevene ofte finner måter å unngå situasjoner som kan vise at de strever med læringen (Elliot et al., 1999). Prestasjonsorienterte elever har flere likhetstrekk med elever som har et låst tankesett.

Målorienteringsteorien skiller mellom forskjeller i elevenes formål med læring. I likhet med teorien om tankesett tar den utgangspunkt i hvordan elevene forklarer suksess eller nederlag

ved forhold hos seg selv, og om forholdene kan forandres eller ikke gjennom innsats. Dette kan videre knyttes til attribusjonsteori, som tankesett-teorien også bygger på (Dweck & Yeager, 2019).

2.5.2 Elevenes forståelse av suksess og nederlag

Attribusjonsteori handler om årsaksforklaringer, og er opptatt av hvordan elever forstår årsaker og knytter de til sin atferd og handlinger. Ifølge teorien kan suksess og nederlag tilskrives til enten indre eller ytre årsaker. Det vil si at en skiller mellom elever som tilskriver sine suksessfulle resultater til noe ved seg selv, som for eksempel evner og innsats, eller utenfor seg selv og eksterne forhold i miljøet, som for eksempel oppgavers vanskegrad, læreren eller kvaliteten på undervisningen (Heider, 1958; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 114).

Attribusjonsforskning viser at elever som primært er prestasjonsorienterte og har prestasjonsorienterte mål, tenderer å tilskrive prestasjoner til ukontrollerbare forhold, som ikke kan forandres igjennom innsats (Wormnes & Manger, 2015, s. 96). Denne formen for attribusjon har dermed fellestrekk med hvordan elever som har et låst tankesett oppfatter innsats, og relasjonen det har til prestasjoner (Dweck, 2007). Elever som er mestringsorienterte og har læringsorienterte mål, vil forklare suksess med høy innsats og nederlag med lav innsats. I likhet med elever med lærende tankesett viser dette til internaliserte attribusjonsmønstre og at innsatsen ses på som kontrollerbar. Fordi elevenes innsats og strategier er noe de selv kan velge å gjøre noe med i læringssituasjoner, regnes denne formen for attribusjon som det mest konstruktive i skolesammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 114).

Som vi har sett er det klare sammenhenger mellom elevenes målorientering, tankesett og hvordan de tilskriver sine prestasjoner som suksess eller nederlag, og det har betydning for elevenes læringsatferd og hvordan de arbeider med krevende læringsoppgaver. Hva som verdsettes i skolemiljøet, og hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet, påvirker også elevenes målorientering, og kan bidra til opplevelse av stress og press i slike læringssituasjoner. Det er derfor relevant å se nærmere på forhold i læringsmiljøet som kan bidra til at elevene utvikler en lærings- eller prestasjonsorientering, og det som omtales som «skolens målstruktur» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 49).

2.5.3 Skolens målstruktur

Internasjonal forskning viser at skolens målstruktur har betydning for hvilke målorientering elevene utvikler, men også for skolemotivasjonen og studieatferden deres (Polychroni et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Urdan & Midgley, 2003). Et sentralt kjennetegn ved skolers målstruktur er hvordan suksess forstås. Dette kan ses på som et uttrykk for verdigrunnlaget, som realiseres gjennom skolens og lærernes praksis (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 16).

Skoler som har en prestasjonsorientert målstruktur, er mest opptatt av resultater, og signaliserer til elevene at de verdsettes ut fra sine prestasjoner (Covington, 1992). Denne målstrukturen kjennetegnes av synliggjøring av resultater og konkurranse om å ha de beste resultatene. Forskning på skoler som har en prestasjonsorientert målstruktur, viser flere negative forhold som virker begrensende for elevenes læring. Et eksempel på dette er den sosiale sammenligningstendensen i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 16).

Skoler med en læringsorientert målstruktur er derimot forbundet med en rekke læringsfremmende tanker, følelser og atferdsmønstre som for eksempel indre motivasjon. Det har også vist seg å stimulere læringsorientering hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Urdan & Midgley, 2003). I motsetning til en prestasjonsorientert målstruktur vil elevenes framgang og læringsresultater bli mer usynliggjort, da fokuset rettes mot individuell forbedring og innsats. Mulighetene for sammenligning av elevresultater reduseres, og dette kan beskytte mot konkurranseklima og prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50).

Hvilken målstruktur som vektlegges ved den enkelte skole og i klasserommet er med på å skape klassens motivasjonelle klima (Ames, 1992; Patrick et al., 2011; Stornes & Bru, 2011). En læringsorientert målstruktur og mestringsklima særpreges av en prosessorientert tilnærming til læring, der prøving og feiling er en naturlig del av læringsprosessen. Dette kan dempe faren for nederlag og bidra til at elevene våger å utfordre seg selv (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). Forskningen viser konsekvent at et mestringsorientert klima er det ønskelige (Kumar, 2006; Lerang et al., 2018; Tvedt & Bru, 2019, s. 56). Dette samsvarer også med grunnprinsippene i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Elevenes opplevelseskriterier vil kunne gi det beste svaret på deres oppfatning av læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 109). Som forskningen har vist, opplever dagens norske elever at skolen har en prestasjonsorientert målstruktur. Lærerne har en sentral rolle i å tilrettelegge og iverksette tiltak for å skape et mestringsorientert og stressdempende klasseroms- og læringsmiljø, som kan stimulere elevenes læringsorientering. Utformingen av læringsmiljøet blir derfor viktig (Vestad & Bru, 2023). Flere anerkjente forskere har forsøkt å utvikle ulike rammeverk og konsepter som tar opp sentrale kjennetegn ved konstruktive og mestringsorienterte læringsmiljøer. En slik modell er TARGET, som er utviklet av Patrick, Kaplan, Ryan, Ames, Kaplan (2011) (Ames, 1992; Kaplan & Maehr, 2007; Patrick et al., 2011). Jeg vil nå ta utgangspunkt i denne modellen for å beskrive sentrale aspekter ved slike læringsmiljø.

2.5.4 TARGET

TARGET-rammeverket er utviklet med mål et mestringsklima som fremmer læringsorientering hos elever og dermed trolig et lærende tankesett. Det kan derfor brukes i relasjon til å utforme et læringsmiljø som fremmer et lærende tankesett. TARGET-akronymet står for de seks dimensjonene: «Tasks», «Authority», «Recognition», «Grouping», «Evaluation» og «Time» som kan oversettes til de norske termene «Oppgaver», «Bekreftelse», «Anerkjennelse», «Gruppering», «Vurdering» og «Tid». Disse dimensjonene viser til pedagogiske prinsipper og kjennetegn ved mestringsorienterte læringsmiljø (Patrick et al., 2011, s. 368). For å utdype rammeverkets innhold har jeg valgt å inkludere teori om mestringsforventninger, attribusjonsteori, «Eccles-expectancy-value-teori» og tankesett-teorien. I tillegg vil jeg benytte relevant forskning og begreper for å gi en mer nyansert beskrivelse.

Oppgaver

Oppgave-dimensjonen omhandler hvordan læringsoppgaver er utformet og elevenes medvirkning i dette (Patrick et al., 2011). Eccles og Wigfield (2006, 2020) og deres medarbeidere har utviklet en teori kalt «Eccles-expectancy-value-teori», og fremhever viktigheten av at elevene opplever at læringsoppgavene har verdi (Cambria & Wigfield, 2010; Eccles & Wigfield, 1992, 2020; Klauda et al., 2009; Wigfield et al., 2006). Når oppgavene er meningsfulle og har en personlig verdi for elevene, opparbeides en genuin interesse for

lærestoffet, som kan føre til at de investerer mer i læringsarbeidet (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 2002). For å engasjere elevene blir det dermed viktig å ha et variert utvalg av oppgaver tilgjengelig, og at læreren legger til rette for variasjon i læringsaktivitetene. Ifølge teorien er elevenes motivasjon avhengig av deres forventninger til å mestre oppgaven og verdsettelsen av dem. Å tilrettelegge for at læringsoppgavene har relevans og nytteverdi for elevene vektlegges, fordi det fremmer indre motivasjon, som antas å være korrelert med forventninger om å mestre oppgavene (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Wigfield et al., 2006).

Betydningen av forventning om mestring av oppgaver blir framhevet i sosial kognitiv teori og Banduras (1997, 2012) teori om «self-efficacy» eller mestringsforventninger (Bandura, 1997; 2012). Ifølge teorien påvirkes elevens forventninger om å mestre oppgaver av deres tankemønster, følelser og motivasjon, og blir avgjørende for hvilke mål de setter seg for arbeidet. Dersom elever mislykkes i arbeid med oppgaver, får dårlige resultater og erfarer gjentatte nederlag i oppgaveløsning, kan det svekke mestringstroen. Elevenes mestringsforventninger påvirker også hvordan de oppfatter ulike situasjoner og opplever krevende oppgaver; enten som utfordringer, som hindringer eller som truende (Bandura, 1997, s. 19; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Prestasjonsorienterte elever med lave mestringsforventninger attribuerer gjerne nederlag til ukontrollerbare som ikke kan forandres gjennom innsats. De har lettere for å velge enkle oppgaver for å sikre suksess, eller svært vanskelige for å kunne forklare svake prestasjoner med ytre faktorer som for eksempel oppgavens vanskelighetsgrad. Når disse elevene lykkes, vil de attribuere suksessen til ytre forhold som for eksempel flaks (Wormnes & Manger, 2015, s. 96). Denne tankegangen og tilnærmingen til utfordrende oppgaver har mye til felles med elever med et låst tankesett. Dette illustrer hvordan elevenes årsaksforklaringer har betydning for deres forventning om mestring, og at syn på egne evner får konsekvenser for valg av oppgaver. Det viser også at elevenes mestringsforventninger påvirkes av oppgavens vanskegrad.

Tankesett- og målorienteringsforskningen viser at utfordrende oppgaver er nødvendig og en viktig komponent i et mestrings- og læringsorientert læringsmiljø. Samtidig vektlegges tilpasninger til individuelle elevbehov, i tråd med teorien om mestringsforventning som

understreker behovet for veiledning og forklaring. Dette krever differensiering og tilpasset opplæring av både faglig lærestoff og arbeidsoppgaver (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 155-156).

For å kunne tilpasse oppgaver til den enkelte elevens forutsetninger er det nødvendig å kartlegge det Skaalvik & Skaalvik (2011) kaller elevenes mestringszone, elevenes nærmeste utviklingszone og potensiell fremtidig utviklingszone. Mestringssonen defineres som det elevene behersker på egenhånd. Elevenes nærmeste utviklingszone er det elevene klarer med hjelp, mens potensiell fremtidig utviklingszone referer til det elevene ennå ikke har forutsetninger for å mestre eller forstå, selv med støtte og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 20).

Elevenes mestringsforventninger utvikler seg først og fremst i mestringsorienterte læringsmiljø der det tilrettelegges for oppgaver som kan gi dem mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette innebærer at elevene gis utfordringer innenfor elevenes nærmeste utviklingszone, som de med god veiledning og innsats har forutsetninger til å mestre. Arbeidet innenfor mestringssonen gir positiv bekreftelse av mestring, og kan være en motivasjonskilde som styrker troen på egne ferdigheter (Manger, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 21).

Elever som ikke mestrer oppgaver til tross for rimelig innsats, befinner seg utenfor mestringssonen. I slike tilfeller kan tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver bidra til å styrke elevenes forventning om mestring nye oppgaver. Bandura (2017) betegner dette som «autentiske mestringserfaringer» og betrakter dem som den viktigste kilden til styrking av elevenes mestringsforventninger. Derfor er det avgjørende at elever opplever gjentatte mestringserfaringer tidlig i læringsprosessen, for å redusere betydningen av mislykkede forsøk (Bandura, 1997).

Bandura (1997) og Schunk & Meece (2006) fremhever betydningen av «oppmuntring og tillitt fra signifikante andre» for å bygge mestringsstro. En måte å oppnå dette på er gjennom det Bandura referer til som «vikarierende erfaringer», også kjent som modellering. Dette innebærer at elevene lærer ved å observere andres atferd og erfaringer. Observasjonslæring gir elevene muligheten til å tilegne seg problemløsende atferd som ikke var en del av deres

repertoar før de for eksempel observerte oppgaveløsningen til læreren eller klassekamerater (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006; Wormnes & Manger, 2015, s. 118).

Å se en annen lykkes kan øke elevens forventning om egen mestring, spesielt når de velger identifiserbare modeller som det er naturlig å sammenligne seg med. Samtidig kan observasjonslæring ha negativ innvirkning hvis modellen feiler i en handling, eller når sosial sammenligning reduserer mestringsforventningene til elevene. I slike tilfeller er det viktig at lærere understreker at feiltrinn ikke skyldes manglede evner, men er en del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 45).

Bekreftelse

Bekreftelse-dimensjonen kan relateres til «oppmuntring og tillitt fra signifikante andre», (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006). Den involverer å vise interesse og forståelse for elevenes perspektiver, opplevelser og bekrefte deres synspunkter. Elevenes tro på at læreren kjenner dem og deres behov, blir avgjørende for at lærerens bekræftelse skal virke troverdig. Dette bidrar til å styrke elevenes selvbilde og selvtillit. Dimensjonen handler om å skape et trygt og støttende læringsmiljø hvor elevene føler seg sett, hørt og respektert. Det innebærer også å bekrefte elevenes forskjellige uttrykksmåter og innsatsen de legger i egen læringsutvikling. Dimensjonen er slik nært knyttet til anerkjennelse-dimensjonen (Patrick et al., 2011, s. 368).

Anerkjennelse

Anerkjennelse-dimensjonen fokuserer på tilbakemeldinger som gir anerkjennelse for innsats og læring, med utgangspunkt i individuelle forutsetninger og behov. Anerkjennelse handler om å gjenkjenne og belønne det positive arbeidet og fremskrittene til elevene, uavhengig av resultatene de oppnår. Målet er å skape en mestrings- og læringsorientert kultur hvor elevenes fremskritt blir anerkjent og verdsatt av lærere og jevnaldrende. Dette innebærer å gi konkrete tilbakemeldinger, uttrykke oppriktig ros og oppmuntring, samt å fremheve individuelle og kollektive prestasjoner. Både anerkjennelse- og bekræftelse-dimensjonene er viktige for å skape et inkluderende og positivt læringsmiljø, der elever føler seg verdsatt og respektert for den de er og sin innsats (Manger, 2016, s. 27-28; Patrick et al., 2011).

Forskning viser at elevenes tro på seg selv påvirkes av måten lærerne formidler sine tilbakemeldinger på. Det er derfor viktig å skille mellom personros og informativ ros (Mueller & Dweck, 1998). Personros anerkjenner personlige kvaliteter og evner, som for eksempel «du er smart». Slike tilbakemeldinger har instrumentell karakter og kan underminere elevenes tro på seg selv. Studier viser i tillegg at personfeedback kan føre til økt stress, virke demotiverende og påvirke skolefaglige prestasjoner negativt (Appelgren, 2015; Dweck, 2020; Hattie & Timperly, 2007). Videre kan det føre til at elever unngår utfordrende oppgaver, i frykt for å feile. Personros har også vist seg å fremme mer statisk mentalitet og et låst tankesett (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Motsatt kan prosessros stimulere til vekstmentalitet (Hattie, 2003; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Prosessros er informativ tilbakemelding som rettes mot elevenes innsats og mestring av oppgaver, og om hva som kan jobbes videre med. Med innsats sikter en til at elevene virkelig prøver gjør sitt beste i arbeidet med læringsoppgavene (Manger, 2016). Et eksempel på informativ ros kan være å anerkjenne elevenes valg av hensiktsmessige strategier for å løse oppgaven. Ros rettes mot måten elevene arbeider på, fremmer motivasjon, engasjement og læring (Hattie, 2003; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Studier viser at elever som blir rost for deres evner, men senere mislykkes, opplever mere negative følelser tilknyttet skolearbeid enn elever som roses for arbeidsinnsats. Derfor er oppmuntrende ros underveis i arbeidet og jevnlig tilbakemeldinger spesielt viktig for elever som har en læringshistorie med å feile oftere enn å lykkes. Det kan styrke deres mestringstro, som allerede kan være svekket (Bandura, 1997; Manger, 2016, s. 28). Å anerkjenne elevenes innsats uavhengig av resultatene kan fremme et lærende tankesett hvor feil og utfordringer ses som muligheter for vekst og læring, i stedet for nederlag (Cimpian et al., 2007).

Gruppering

Gruppe-dimensjonen omhandler tilrettelegging av samarbeidsprosesser mellom elever i ulike læringsaktiviteter, ved for eksempel å dele inn elevene i grupper eller team som samarbeider om oppgaver, prosjekter eller diskusjoner. Gruppering fremmer læring gjennom fellesaktiviteter som bygger på samarbeid. Dette bidrar til aktiv elevdeltakelse og et felles ansvar for læring, som kan fremme engasjement og innsats, samt styrke tillitsforholdet

mellom elever. Samtidig kan elevene utvikle samarbeidsevner, som styrker deres sosiale og emosjonelle kompetanse (Vestad & Bru, 2023). Denne tilnærmingen er i tråd med prinsippene i det norske læreplanverket, som er forankret i sosiokulturell læringsteori og vektlegger betydningen av samspill med andre i læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Et velfungerende elevsamarbeid stimulerer et læringsorientert og lærende tankesett hos elevene, idet de får mulighet til å observere og samhandle med jevnaldrende med ulike ferdigheter og kunnskapsnivåer, og lære av hverandre. Det kan utfordre og endre deres oppfatning av intelligens og egne evner. For å skape et positivt samspill mellom elevene er det nødvendig å planlegge gruppesammensetningene. Organiseringen bør ikke differensieres basert på elevenes evnenivå for å motvirke sosial sammenligning og elevhierarkidannelser i klasserommet (Patrick et al., 2011, s. 368).

Tid

Elevenes mestringsforventninger og motivasjon for læring avhenger også av hvor lang tid som er avsatt til arbeidet med læringsoppgaver (Patrick et al., 2011). Tids-dimensjonen omfatter både fordeling av tid på ulike aktiviteter og oppgaver og den totale undervisningen. Elever har individuelle behov, ulik tidshåndtering og arbeider i forskjellig tempo. Når tiden elevene har til rådighet blir for knapp i forhold til deres forutsetninger, kan det svekke deres mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). For å styrke opplevelsen av mestring blir det viktig å gi elevene realistiske tidsrammer for oppgaver. Dette oppmuntrer dem til å sette konkrete mål og arbeide for å oppnå dem.

Tids-dimensjonen viser at en balanse mellom tidskrav og fleksibilitet er avgjørende, og at lærere må være bevisst på tiden som avsettes til ulike læringsoppgaver samt være oppmerksomme på å gjøre tilpasninger med hensyn til den enkelte elevs ståsted. En hensiktsmessig tilnærming kan være å dele læringsarbeidet opp i overkommelige biter eller delmål, noe som kan være en effektiv teknikk for å oppnå bedre prestasjoner samt det hjelper elevene til å se på læring som en prosess (Wormnes & Manger, 2015, s. 44-45). Dette kan videre ses i sammenheng med undervisningsvurderings og målsettingsprinsippene som blir fremhevet i TARGET-rammeverkets «vurderings»-dimensjon».

Vurdering

Undervisvurdering og kontinuerlige tilbakemeldinger kan stimulere læringsorientering og et lærende tankesett (Vestad & Bru, 2023). Skoler rådes til å prioritere undervisvurdering og aktivt arbeid med evalueringsprinsippene, ettersom det er forbundet med økt lærelyst, motivasjon og mestringstro (Patrick et al., 2011; Rissani et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det er i tråd med Opplæringsloven § 3-10 og det norske læreplanverket (2020), som formidler at undervisvurdering skal foregå som en integrert del av grunnopplæringen, og brukes som et verktøy for tilrettelegging (Opplæringslova, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Praktisering av undervisvurdering innebærer blant annet at elevene har forståelse for læringsmålene, mottar råd om hvordan de kan videreutvikle sin kompetanse, og blir involvert i vurderingsprosessen. Undervisvurdering fokuserer på elevenes læringsprogresjon, heller enn sluttresultater. Det betyr at det gis løpende tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen, i form av kommentarer, oppmuntringer, spørsmål og veiledning knyttet til elevenes daglige arbeid (Nordahl et al., 2012; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Individuell innsats og fremgang vektlegges. Ved å gi informative tilbakemeldinger om hva som er bra og hva som kan forbedres, har læreren en aktiv rolle i å hjelpe elevene med egen læringsprosess (Hattie & Timperly, 2007). Elevene kan rette oppmerksomheten mot egen læringsutvikling, og det kan motvirke sammenligning og konkurranse mellom elevene.

Ifølge målsetningsprinsipper er spesifikke målformuleringer og delmål anbefalt fremfor generelle mål. Elevenes mestringsforventninger og motivasjon styrkes når de arbeider mot konkrete mål tilpasset deres læringsforutsetninger (Schunk & Mullen, 2012). Dette utelukker ikke at elevene skal sette seg utfordrende mål som krever anstrengelse og innsats, da dette er nødvendig for økt læringsutbytte (Baker et al., 2015; Sarrasin et al., 2018). Likevel må målsettingene være realistiske, fordi uoppnåelige mål kan redusere mestringstro, motivasjon og selvtillit. For elever med svake mestringsforventninger er det avgjørende at oppmerksomheten rettes mot forbedringer heller enn måloppnåelser (Wormnes & Manger, 2015, s. 49).

Evaluering av elevenes prestasjoner bør baseres på individuelle mestringsmål og tidligere resultater (Wormnes & Manger, 2015, s. 56). For å motvirke en uønsket sammenligningskultur kan lærere for eksempel velge å «skjule» elevresultater. Dette tiltaket kan hindre at elevene blir opptatt av andres prestasjoner og vurderer seg selv ut ifra disse. Videre bør lærere være bevisste på å ikke bare fremheve de «flinkeste» elevene, men også løfte frem elever som utmerker seg innenfor andre faglige og sosiale områder for å skape aksept for at alle har ulike mestringsområder, svakheter og styrker (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

2.5.5 Sosiale og relasjonelle aspekt

Dimensjonene i TARGET-modellen viser til generelle aspekt og tiltak som kan veilede tilretteleggingen av et lærings- og mestringsorientert læringsmiljø. Flere i forskningsmiljøet har uttrykt kritikk mot målorienteringsforskningen, ettersom det er viet lite oppmerksomhet til elevene og lærernes perspektiver. Patrick, Kaplan og Ryan (2007) har i sine studier rettet søkelyset mot problemområdet. Gjennom fire survey-undersøkelser av elever på 5.-7. trinn har de identifisert fire ytterligere sosiale og emosjonelle aspekt, som er karakteristiske for mestringsorienterte læringsmiljø. Dimensjonene er kalt «non-TARGET praksiser», og er følgende: 1. Læreres faglige støtte (teacher academic support), 2. Læreres emosjonelle støtte (teacher emotional support), 3. Oppgave-relaterte interaksjoner (task-related interaction) og 4. Likeverdig respekt i klassen (classroom mutual respect) (Patrick et al., 2007, s. 83). Jeg vil nå beskrive disse dimensjonene nærmere, og har valgt å utvide rammeverket ved å inkorporere lærer-elev relasjonen, da den har sammenheng med den omtalte lærerstøtten.

Læreres faglige og emosjonelle støtte

Lærerstøtten i non-TARGET-praksisene henviser til både emosjonell og faglig støtte. Læreren emosjonelle støtte handler om ønsket om å forstå elevenes følelser og meninger, og er et uttrykk for omtanke og at læreren bryr seg om elevene. Læreren faglige støtte referer til elevens oppfatning av at lærerne er engasjerte i deres læringsprosess og villige til å hjelpe dem å lære (Patrick et al., 2007, s. 84). Lærerstøtten som beskrives, kan sammenlignes med det Frederici og Skaalvik (2013) betegner som emosjonell og instrumentell støtte. Det innebærer at læreren viser omsorg og respekt (emosjonell støtte) overfor eleven samtidig som de gir individuell veiledning, tilbyr dem faglig hjelp og nødvendige læringsressurser

(instrumentell støtte) (Skaalvik & Federici, 2013). Begge perspektivene understreker at en positiv lærer-elev relasjon krever en kombinasjon av disse.

Lærer-elev relasjonen

Et betydelig antall studier viser en signifikant korrelasjon mellom læringsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av å ha en støttende lærer (Lerang et al., 2018; Patrick et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58). Skaalvik & Skaalvik (2011) knytter videre lærerstøtten til lærer-elev relasjonen. Forskerne understreker viktigheten av å bygge en god relasjon med elevene, ettersom tidligere undersøkelser viser at opplevelsen av å ha en støttende lærer er positivt relatert til alle målinger på motivasjon og skoletrivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Læreren har en rolle som motivator og bidrar til å trygge dem i lærings situasjoner, slik at de våger å utfordre seg selv. I stress situasjoner kan læreren bistå elevene med å revurdere situasjonen på en mer konstruktiv måte, og hjelpe til med å finne hensiktsmessige stress- og mestringsstrategier (Bru, 2019, s. 55; Lazarus & Folkman, 1984). En trygg, forståelsesfull og sympatisk lærer kan også gjøre det lettere for elever å dele sine bekymringer, dersom de for eksempel har stressplager (Pianta, 2006). For sårbare elever er dette særlig viktig slik at får den ekstra hjelpen og støtten de kan ha behov for, som kan være avgjørende for deres velvære (Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2013).

Oppgave relaterte interaksjoner

«Oppgave-relaterte interaksjoner»-dimensjonen kan knyttes til TARGET-rammeverkets «gruppering» og «oppgaver». Dimensjonen vektlegger lærerens rolle i tilretteleggingen for å stimulere interaksjon og skape gode relasjoner mellom elevene i klassen. Dette innebærer å oppmuntre elever til samarbeid i forbindelse med oppgaver og læringsaktiviteter (Patrick et al., 2007, s. 85). Et mestringsorientert læringsmiljø kjennetegnes av inkludering og god kommunikasjon mellom lærere og elever. Lærerens arbeid med relasjonsbygging er avgjørende for å skape et trygt psykososialt skolemiljø, som læreplanen slår fast (Hattie, 2009; Opplæringslova, 2023, §9-a). Gode, trygge relasjoner mellom elevene støtter følelsen av tilhørighet (Skaalvik & Federici, 2013).

I et læringsmiljø som fremmer mestring, opplever elevene det som trygt å ta sjanser og gjøre feil. Respekt og aksept fra medelever er avgjørende for at klassen oppleves som et støttende fellesskap, både ved mestring og nederlag. En slik klassekultur bidrar til å redusere stress, ettersom støttende relasjoner øker evnen til å håndtere utfordringer når elevene opplever sosial støtte og har flere ressurser tilgjengelig i omgivelsene (Ladd, 2005; Lazarus, 2006; Thoits, 2011; Ystegaard, 1997). Den norske skolen er også forpliktet til å legge til rette for et psykososialt læringsmiljø som fremmer trivsel, sosial tilhørighet og trygghet, uten unødig stress (Opplæringslova, 2023, §9a-3).

Likeverdig respekt i klassen

Den siste dimensjonen tar sikte på å skape et inkluderende klassemiljø preget av gjensidig respekt. Et mestringsorientert læringsmiljø forutsetter elevinkludering, og at læreren balanserer egen undervisningsstil med å fremme elevenes autonomi (Deci & Ryan, 2000; Patrick et al., 2007, s. 85). For å oppnå dette anbefales det å praktisere en autonomistøttende lærerstil, som tar hensyn til elevenes individuelle behov, interesser og preferanser (Jang et al., 2010). Elevautonomi gir elevene mer ansvar og medvirkning til å påvirke undervisningen. Eksempelvis kan dette være at elevene får mulighet til å velge samarbeidspartnere og oppgaver, eller at elevene får være selvstyrte og bestemme læringsstrategier og arbeidsmåter selv (Manger, 2016, s. 15). Dette gir elevene et personlig forhold og eierskap til arbeidet, og gjør at læringen oppleves som meningsfull, engasjerende og indre motivert (Eccles & Wigfield, 2020). Dimensjonen kan slik koples til «oppgave»-dimensjonen i TARGET-rammeverket.

2.5.6 Sentrale kjennetegn ved lærere med et lærende tankesett

Studier indikerer også at lærernes tankesett kan predikere hvilket tankesett elevene utvikler (Dweck, 2014; Hattie, 2003; Sahlberg, 2015; Tunland & Tunheim, 2018). Lærernes tankesett kan derfor trolig ha betydning både for elevenes tankesett og utformingen av læringsmiljøet. Intervensjonsforskning på tankesett har imidlertid i liten grad tatt høyde for hvordan læreres tankesett påvirker deres praksis og undervisning i klasserommet, som er der elevenes tankesett formes og utvikles. Selv om forskningen på området fortsatt er begrenset, har Rissani, Kuusisto, Tuominen og Tirri (2019) gjennom flere casestudier undersøkt dette i grunnskolen, og identifisert forskjeller i praksisen til lærere med et lærende vs. låst tankesett.

Basert på disse funnene har de utviklet et rammeverk kalt «A growth mindset pedagogy», som er en pedagogisk tilnærming som kan stimulere konstruktive tankesett hos elevene (Rissani et al., 2019, s. 206). På norsk kan det oversettes til «En pedagogikk for lærende tankesett».

Proessorientering

Lærere med lærende tankesett kjennetegnes av å ha en prosessorientert pedagogisk tenkning. De vektletter elevenes individuelle læringsprosess, fremskritt og utviklingsmål for å gi dem prosessorienterte holdninger til skolearbeidet. Disse lærerne oppmuntrer elevene til å analysere egen fremgang og læring, i stedet for å sammenligne sine prestasjoner med andre. Hvis elevene støter på feil eller barrierer i læringen, er lærerne opptatt av å hjelpe dem med å overvinne hindringene og bruke dette som motivasjon. De forklarer slike utfordringer ut fra elevenes situasjonelle attribusjoner, i stedet for å vurdere prestasjoner og personlige evner. Det reduserer sannsynligheten for at lærere med lærende tankesett gjør stereotypiske antakelser og dømmer elevene ut fra deres evner (Rissani et al., 2019, s. 205).

Læringsstrategier

Lærere med et lærende tankesett har tro på at de kan forme og påvirke elevenes læringsprosesser for å oppnå mer positiv og fremgangsrik læring. De tilbyr elevene læringsstrategier og ressurser som kan hjelpe dem til å håndtere utfordringer de kan møte i skolearbeidet. Disse lærerne fokuserer på å lære elever verdien av prøving og feiling i læringssammenhenger, og forsøke å få dem til å se dette som muligheter for forbedring (Rissani et al., 2019, s. 205-206).

Tilbakemeldinger

Lærernes veiledning og tilbakemeldinger er rettet mot å støtte elevenes ferdigheter basert på innsatsen i skolearbeidet. I veiledningen vektlegger de å motivere elevene til å fortsette arbeidet og forbedre seg gjennom innsats. Målet er at hjelpen, støtten og tilbakemeldingene skal fremme selvutvikling, selvregulering og selvstendig arbeid. Konstruktive tilbakemeldinger vil gi elevene mot til å gå løs på krevende oppgaver. Lærerne er ærlige og unngår å «skjerme» elevene fra kritikk eller utfordringer. I tilbakemeldingene tas det hensyn til elevenes individuelle forutsetninger, karakteristikk, behov og interesser, og elevenes tro

på eget potensiale sikres gjennom positive, men realistiske tilbakemeldinger (Rissani et al., 2019, s. 207-208).

3. Metode

3.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Forskningsmetode referer til fremgangsmåter og teknikker som tas i bruk for å besvare vitenskapelige spørsmål. Metoden forteller oss hvordan vi bør gå frem for å finne frem til ny eller etterprøve kunnskap, og er et redskap vi tar i bruk for å undersøke noe (Dalland, 2017, s. 51-52). Oppgavens problemstilling og tilknyttede forskningsspørsmål var utgangspunktet for valg av metode og forskningsdesign. Min studie har en kvalitativ tilnærming, der jeg benytter intervju som forskningsmetode. I det videre vil jeg begrunne metodevalget og beskrive studiens forskningsdesign.

3.1.1 Kvalitativ metode

Innen forskning trekkes det ofte et hovedskille mellom to typer forskningsstrategier; kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative metoder er mye anvendt innen humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning og i sammenhenger som omhandler menneskelig samhandling. Her inngår utdanningsforskning, som min studie faller inn under (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hovedforskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode ligger i hvordan de forholder seg til og fortolker data. Et overordnet mål for kvalitative studier er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 16). Selve fundamentet i metoden ligger i et ønske om å «forstå den andre». Kvalitative metoder fokuserer på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. Dette i motsetning til kvantitative metoder, som bruker tallmateriale og statistikk og vektlegger forekomst, sammenhenger og effekter, der forskningsmålet er vitenskapelige forklaringer (Dalland, 2017, s. 52; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Kvantitative og kvalitative metoder har ulike tilnærminger til teori og grad av fleksibilitet i forskningen. Kvantitative metoder har som oftest en deduktiv tilnærming til teori, der eksisterende teori danner utgangspunkt for å formulere antakelser og hypoteser, som deretter etterprøves i studien. Kvalitative metoder har vanligvis en mer induktiv tilnærming til teori (Tjora, 2018, s. 194). Forskere kan gjerne bruke teori som et rammeverk for å tolke funnene sine, og benytte seg av ulike teoretiske perspektiver for å forstå fenomenet på en mer helhetlig måte. Kvalitativ forskning tillater dermed i større grad spontanitet og tilpasninger

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Fortolkningsaspektet ved metoden blir også omtalt som en forforståelse, som kan endres av det en finner empirisk gjennom for eksempel intervju, og kan dermed generere nye teorier av fenomenet som undersøkes. Metoden er derfor hensiktsmessig når man undersøker temaer det foreligger lite forskning på (Thagaard, 2009, s. 12).

Formålet med mitt forskningsprosjekt var å få frem læreres erfaringer, refleksjoner og meninger rundt skolerelatert stress, mestring og læringsprosesser i skolen. I forhold til studiens formål, dens utforskende tilnærming og teoretiske utgangspunkt vurderte jeg derfor en kvalitativ metodetilnærming som egnet for å belyse oppgavens problemstilling.

3.1.2 Kvalitative forskningsintervjuer

Intervju er den mest utbredte metoden for innsamling av kvalitative data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker kvalitative forskningsintervjuer «å forstå verden sett fra intervjupersonens side», der enkeltindividers erfaringer vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette samsvarer med studiens mål om å få frem lærernes subjektivitet og vektleggingen av deres personlige erfaringer.

I kvalitative forskningsintervju benytter forskeren samtaleformen for å forstå og fange informantenes oppfatninger om et gitt tema. Intervjupersonenes muntlige opplysninger og svar utgjør forskningsgrunnlaget, og bidrar til kunnskapsbygging gjennom intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen er et viktig redskap for utveksling av erfaringer, forklaring av handlinger og formidling av tanker, følelser og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved hjelp av intervjusamtaler kan jeg stille lærerne spørsmål om deres opplevelser og refleksjoner, og på den måten innhente informasjon som gir innsikt i deres erfaringsverden. Dette gir mulighet til å forstå informantenes livsverden sett fra deres perspektiv.

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer kvalitative forskningsintervjuer som strukturerte samtaler som har mål å forstå eller beskrive noe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Intervjuets struktur er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne, der intervjueren stiller spørsmål og følger opp informantenes svar. Dette fører til en asymmetrisk dialog, da forskeren har styring over samtaleemnene og intervjusituasjonen. Forskningsintervjuet skiller seg fra

vanlige samtaler ved å være formålsrettet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Som forsker har jeg en hensikt med intervjusamtalen, som er å innhente relevant informasjon som kan belyse oppgavens forskningsspørsmål og tema. Det finnes ulike intervjuformer og metoder for å realisere dette. Valg av forskningsdesign og intervjutype avhenger av forskningsformålet. I min studie har jeg valgt å benytte semistrukturerte livsverdenintervju, slik det beskrives av Kvale og Brinkmann (2015).

3.1.3 Forskningsdesign

Semistrukturert livsverdenintervju

Semistrukturerte livsverdenintervju er en variant av kvalitative forskningsintervju som fremhever å tolke meningene som ligger bak intervjupersonenes beskrivelser av sin livsverden. Det er vanlig å skille mellom åpne intervjuer, der målet er at informantene får uttrykke friest mulig om sine erfaringer, og strukturerte intervjuer der temaer og spørsmål er forhåndsbestemt (Dalen, 2011, s. 29). Semistrukturerte intervjuer representerer en mellomting. Det innebærer at man utarbeider en intervjuguide med oversikt over tema som skal dekkes med spørsmålsforslag, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Den fleksible strukturen gir rom for nye innspill fra informantene og er karakteristisk for intervjuformen, og gjør det også mulig å tilpasse spørsmålene og i forhold til intervjupersonen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24). Dette er vesentlig når en ønsker at informantene skal relatere svarene til sine egne livserfaringer (Johannessen et al., 2010). En annen fordel er at en har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som gjør at informanten kan utdype erfaringer og tolkninger av for eksempel elevene. Det kan gi mer fyldige beskrivelser som kan gi en dypere forståelse av informantens handler og holdninger. Utformingen av intervjuguiden blir nærmere beskrevet i kapittel 3.3.3.

Samspeillet mellom intervjuer og intervjuperson er avgjørende for den kunnskapen man får tilgang til, og var en av grunnene til at jeg valgte å gjøre individuelle dybdeintervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg kunne da konsentrere meg om den enkelte informanten og deres opplevelser. Kvalitative intervjuer egner seg også for å utforske menneskelige erfaringer i ulike kontekster, og bidrar til å avdekke nyanser og kompleksitet (Befring, 2015, s. 38). I dybdeintervjuer med lærerne kunne jeg få frem flere perspektiver på skolens utfordringer når det gjelder tiltak som kan bidra til å redusere det skolerelaterte stresset. Jeg

ville dermed både kunne identifisere særtrekk hos den enkelte informanten, og ha mulighet til å avdekke mønstre og forskjeller ved å sammenligne informantenes svar og intervjudataene.

Et alternativt kunne vært å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. Dette kan være en effektiv måte å generere kvalitativ data fra flere samtidig, som gjør det mulig få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av samme fenomen. En fordel da er gruppedynamikken som kan oppstå gjennom diskusjoner. I en analyse kan dette gi et mer levende datamateriale, ettersom man kan bruke både individuell-, gruppe-, og interaksjonsdata. En svakhet med metoden er at det kan føre til at en mister individuelle stemmer på grunn av «gruppetenighet» mellom deltakerne (Tjora, 2017, s. 177; Wilkinson, 2004). Med henblikk på forskningsformålet, og for å få frem informantenes individuelle erfaringer og ærlige svar uten påvirkning fra andre, valgte jeg derfor vekk metoden.

En annen mulighet kunne vært å intervjuere elever på mellomtrinnet. Observasjon av hvordan lærere og elevene arbeidet med krevende oppgaver, er annen metode som kunne vært relevant. På bakgrunn av etiske hensyn og prosjektets begrensninger var ikke dette gjennomførbart. Lærere har daglig kontakt med elever, kunnskap om tiltak og kjenner skolearenaen, og antas å ha et erfaringsgrunnlag for å kunne uttale seg i forhold til studiens problemstilling. Intervju av lærere ble derfor valgt for å sikre empirisk data.

3.2 Etiske overveielser

I det følgende presenteres de etiske vurderingene og hensynene som er tatt i forskningsprosjektet. All forskningsvirksomhet krever at forskeren må overholde formelle forskningsprinsipper. I kvalitative studier hvor det er relasjonell kontakt, er det også viktig å ta hensyn til moralske retningslinjer for å ivareta deltakerne (Tjora, 2017, s. 178-179). Å finne en balanse mellom behovet for å innhente relevant kunnskap, sikre deltakernes integritet og gjennomføre intervjuene på en etisk forsvarlig måte, har vært en sentral utfordring i mitt forskningsarbeid. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt tre forskningsetiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta (NESH, 2021). Disse har blitt vektlagt i studien, og vil bli nærmere omtalt i det følgende.

3.2.1 Informert samtykke

Informert samtykke er fundert på prinsipper om respekt for individers selvbestemmelse og autonomi. Dette innebærer at en person har rett til kontroll over eget liv og de opplysningene som skal deles om seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). I denne studien ble informantene på forhånd tilsendt et informasjonsskriv godkjent av SIKT og en samtykkeerklæring. Informasjonsskrivet beskrev overordnet prosjektets tema og problemstilling. Det ble tydelig kommunisert at deltakelsen var frivillig, og at det var mulig trekke seg til enhver tid uten å oppgi grunn. Deltakerne ble forhåndsvarslet om lydopptak av intervjuene, og at alt datamateriale ville destrueres etter prosjektets avslutning på oppgitt dato. Det ble også opplyst om at all behandling av personopplysninger ville være konfidensielt. Ved intervjuoppstart ble deltakerne påminnet om deres rett til å avslutte intervjuet når som helst, eller be om fjerning av visse deler i etterkant, om ønskelig. Før vi satte i gang intervjuene gav deltakerne sitt samtykke til behandlingen av personopplysninger ved å signere samtykkeerklæringen.

Dette viser at informantene ble gjort kjent med hovedtrekkene i studien, eventuelle risikoer og gav sitt frivillige samtykke til å delta. Ved å følge prinsippet om informert samtykke ivaretok jeg deltakernes rettigheter og forsikret at de hadde tilstrekkelig kunnskap og forståelse før de bestemte seg for å delta i forskningsprosjektet (Dalland, 2017, s. 240).

3.2.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er forskerens ansvar for å respektere informantenes privatliv og deltakernes rett til å bestemme delingen av opplysninger. Grunnprinsippet er avgjørende for etiske forskningspraksis, og skal forhindre skade for de involverte ved bruk og offentliggjøring av personlige data (Befring, 2015, s. 32)

Ved innsamling og behandling av persondata må forskeren vurdere meldeplikt i henhold til personopplysningsloven (2022). Forskningsprosjekter er meldepliktige når de involverer behandling av personopplysninger og når opplysningene skal lagres elektronisk. I mitt tilfelle involverte forskningen behandling av personidentifiserende data, da jeg hadde tilgang til informasjon om kjønn, navn, alder og arbeidssted. Disse opplysningene ble registrert ved

hjelp av elektroniske hjelpemidler som mobiltelefon og lydopptaker på datamaskin. I tråd med lovverket ble prosjektet meldt inn til SIKT (Personopplysningsloven, 2022, § 6-10).

I min masteroppgave ble etiske hensyn til personvern tatt ved å anonymisere informantene. Informasjon om alder og skoletilknytning ble utelatt og kjønnsreferansen «hen» ble brukt for å sikre språklig nøytralitet. Lærernes navn ble erstattet med tall og bokstav kodene L1-5, og betegnelsene «lærere» og «informanter» ble konsekvent brukt. I tilfeller der deltakerne refererte til elever eller situasjoner med andres navn, ble disse anonymisert til «elever». Dette ble gjort for å ivareta deltakernes integritet og konfidensialitet, da det å gi informantene trygghet i å ikke bli gjenkjent er avgjørende for å opprettholde tillit og respekt. Beslutningen om anonymisering ble tatt fordi jeg vurderte at disse opplysningene ikke ville påvirke formidlingen eller verdien av forskningsbudskapet (Thagaard, 2009, s. 224-225).

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og har ansvar for å sikre at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011, s. 240). Det er fastlagte regler for oppbevaring og makulering av data, samt plikt til å informere deltakerne om dette (Befring, 2015, s. 32). Dette ble formidlet i informasjonsskrivet. Lydopptak og transkripsjoner ble lagret på privat pc, som var passord-beskyttet og kun jeg hadde tilgang til. Jeg fulgte retningslinjene fra UiS og Nettskjema angående sikker datalagring, for å sikre at sensitiv informasjon ble forsvarlig håndtert og beskyttet (UiS, 2022).

3.2.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Aktsomhet for deltakerrisiko innebærer et forebyggende og konsekvensorientert tilnærming til forskning (Befring, 2015, s. 33). Som forsker er det ens ansvar å vurdere de potensielle konsekvensene informantene kan oppleve som følge av deltakelse i forskningsprosjektet, for å beskytte dem mot skade eller uønskede påkjenninger. NESH understreker viktigheten av at forskere utviser grunnleggende respekt for menneskeverdet, respekterer informantenes integritet, frihet og rett til medbestemmelse (NESH, 2021).

Informanter, og særlig sårbare og utsatte grupper, kan oppleve en følelsesmessig påkjenning når de deler personlige erfaringer. Det er også risiko for at de i ettertid kan oppleve visse temaer som problematiske eller angre på sine uttalelser (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Å inkludere deltakere i tilbakemeldingsprosessen og verifisering

av tolkningene og studiens funn, kan bidra til å sikre at deltakernes stemmer og perspektiver er riktig representert og respektert, slik at en kan unngå slike negative konsekvenser. Derfor tilbød jeg deltakerne fullstendig gjennomlesning og sitatsjekk for eventuell korrigerende av oppgaven. Samtidig ville jeg at informantene skulle føle seg trygge på anonymiseringen jeg foretok.

Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter kan også ha positive utfall for informantene (Thagaard, 2009, s. 107). I min studie undersøkte jeg lærernes opplevelse av skolerelatert stress blant elever. Informantene bidro med verdifullt empirisk materiale i forskningen, og samtidig opplevde jeg at deltakerne var engasjerte og ivrige etter å dele sine kunnskaper og erfaringer om temaet. Tilbakemeldingene jeg mottok i forbindelse med intervjuene var positive, og deltakerne uttrykte at de håpte at svarene deres kunne være til hjelp. Derfor hadde jeg inntrykk av at intervjuene ikke medførte negative konsekvenser.

Forskeren er forpliktet til å beskytte informantens integritet gjennom hele forskningsprosessen. Som en del av dette ansvaret, har jeg sørget for at deltakerne ble informert om frivillig samtykke og konfidensialitet. Personopplysninger er blitt anonymisert i studien, noe som verner om informantens personlige og yrkesmessige integritet og reduserer konsekvensene av å delta. I tillegg har jeg holdt meg oppdatert på gjeldende lovverk, og gjennomført nødvendige tiltak for å ivareta informantens sikkerhet. Disse hensynene bidrar til en forsvarlig gjennomføring av studien i samsvar med forskningsetiske retningslinjer.

3.3 Sentrale trinn i en intervjuundersøkelse

Dalen (2011) redegjør for viktige trinn i en intervjubasert forskningsprosess. Disse er følgende:

- Valg av tema og utforming av problemstillinger
- Valg av informanter
- Utarbeiding av intervjuguide
- Søking om tillatelse
- Gjennomføring av intervjuene

- Koding, organiseringen og bearbeiding av det innsamlede materialet
- Tolkning og analysering av intervjumaterialet
- Fremstilling av sentrale resultater og i lys av sentral teori

(Dalen, 2011, s. 23)

For å strukturere og systematisere intervjuundersøkelsen har jeg basert forskningsarbeidet mitt på Dalens trinn. I det følgende vil jeg beskrive planleggingsfasen av prosjektet, gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamateriale, som tilsvarer punkt 2-6. De to siste punktene presenteres i kap. 4 Resultater og kap. 5 Drøfting.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

I forberedelsesfasen av intervjustudier må en som forsker ta stilling til deltakerutvalget, vurdere utvalgsstørrelse og velge strategi for rekruttering av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Etter å ha definert tema og problemstilling foretok jeg en avgrensning av tidsrammen for intervjuene, sted og antall informanter i studien.

Utvalgsstrategi

Kvalitative studier er kjennetegnet av et begrenset antall deltakere. I tilfeller der utvalget er relativt lite, er det viktig å velge en utvalgsprosedyre som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data er tilstrekkelig for å gi en forståelse av fenomenet en studerer (Thagaard, 2009, s. 54). Hovedregelen er at man velger informanter som vil kunne uttale seg reflektert og gi informasjon om det aktuelle temaet som studeres (Tjora, 2017, s. 130). Deltakerne i undersøkelsen min ble valgt ut fra egenskaper og kvalifikasjoner, som jeg vurderte som relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene mine. Dette viser til en strategisk utvalgsstrategi, som er det kvalitative studier oftest baseres på (Maxwell, 2013). Av pragmatiske hensyn begrenset jeg forskningen til skoler i min hjem- og nabokommune, og å bruke mitt kontaktnett for å rekruttere informanter. Jeg valgte dermed en kombinasjon av strategisk- og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 55-56).

Det er viktig å være oppmerksom på at denne utvalgsstrategien kan begrense variasjonen og representativiteten i utvalget. Metoden kan gi verdifull innsikt, men er derfor ikke ideell for å oppnå høy validitet, som er et prinsipielt forskningsmål (Befring, 2015, s. 128). I mitt tilfelle

var jeg allerede kjent med to av deltakerne og inkluderte dem i utvalget. Bekjentskapet og sammensetningen kan påvirke graden av verifiserbarhet og reise etiske utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke randomiseringen og utvalgets variasjon henvendte jeg meg til flere lærere som arbeidet på mellomtrinnet og sendte ut en felles invitasjon til ulike skoler.

Utvalgsriterier

Kriteriene for deltakelse var at lærerne hadde arbeidserfaring på mellomtrinnet i grunnskolen, samt interesse av og kunnskap om masteroppgavens tematikk. Jeg rekrutterte lærere med erfaring fra 4.-7. trinn, slik at mellomtrinnet ble representert. Informantene som deltok hadde pedagogisk utdanning, men ulik utdanningsbakgrunn og fagfordypning. To var spesialpedagoger og de resterende kontaktlærere. Jeg ønsket variasjon når det gjaldt arbeidserfaring blant lærerne, og inkluderte både en nyutdannet og erfarne lærere i utvalget. Kjønnbalanse ble vektlagt, og utvalget bestod av tre mannlige og to kvinnelige lærere.

Utvalgsstørrelse

I kvalitativ metodelitteratur er utvalgsstørrelsen avhengig av formål, rammer og ressurser.. Metningspunktet er når forskeren ikke lenger får ny informasjon og datainnsamling ikke er hensiktsmessig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49-50). For master- og studentprosjekter er vanligvis 3-5 informanter tilstrekkelig. En hovedregel er at utvalgsstørrelsen bør tilpasses slik at det tillater grundige analyser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Disse faktorene påvirket størrelsen på utvalget mitt.

Jeg rekrutterte informanter fra tre forskjellige skoler for å belyse problemstillingen på en forsvarlig måte. Jeg var åpen for å inkludere flere deltakere ved behov, og en ekstra informant var tilgjengelig for intervju dersom tiden tillot det. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at en liten utvalgsstørrelse utelukker generalisering, men samtidig gir mer tid til planlegging og gjennomføring. Kvalitative forskningsintervjuer er ikke egnet for store antall intervjuobjekter, og ettersom forskningsmålet mitt var å gjøre dyptgående analyser og tolkninger, kunne ikke antallet informanter være stort (Dalland, 2017, s. 165; Kvale & Brinkmann, 2015). Et begrenset antall informanter gjorde at jeg kunne transkribere og analysere intervjudata grundigere. Målet var å innhente informasjon fra lærerne, og vektlegge kvalitet fremfor kvantitet.

3.3.2 Søking om tillatelse og henvendelse til informantene

I samsvar med forskningskravene omtalt ovenfor, måtte jeg melde inn forskningsprosjektet til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Før oppstart av intervjuene sendte jeg inn et elektronisk meldeskjema for godkjenning av prosjektet. Jeg utarbeidet projektskisse, utkast til intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2), som ble gjennomgått og godkjent av veilederen min før innsending. Under behandlingstiden brukte jeg e-post for å etablere kontakt med potensielle deltakere.

Informasjonsskriv

Etter at forskningsprosjektet var godkjent av SIKT (9vedlegg 1), ble informasjonsskrivet sendt til kandidatene som hadde respondert på e-posthenvendelsen og meldt sin interesse til å delta. Her informerte jeg om min bakgrunn, og beskrev studiens formål og tema mer detaljert. Samtykkeskjema med informasjon om mitt etiske forskeransvar og hva en deltakelse ville innebære ble lagt ved skrevet. Det inkluderte ivaretagelse av deltakernes privatliv gjennom anonymisering av intervjudata. Jeg forsikret om sikker datahåndtering og lagring, og informerte om innsamlet datamaterialet ville destrueres etter prosjektslutt. Jeg opplyste om deltakelsesrettigheter og frivillig deltakelse med rett til å trekke samtykke når som helst, uten å oppgi begrunnelse. Det ble også gitt praktisk informasjon om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene og varighet på 40-60 minutter. Jeg inkluderte kontaktinformasjonen til de ansvarlige for prosjektet, meg, min veileder, UiS og min behandler i SIKT.

3.3.3 Utarbeiding og kvalitetssikring av intervjuguide

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 3). En intervjuguide er en fundert skisse eller plan som beskriver intervjuforløpet. Widerberg (2001) kaller dette for forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen (Widerberg, 2001) og jeg anså dette som en god støtte for å sikre at temaene som skulle belyses ble tatt opp i samtalen med informantene. Intervjuguiden kan ha en strukturert og ustrukturert utforming. Den kan inneholde temaer i stikkordsform og mer generelle spørsmålsformuleringer eller utformulerte og fastlagte spørsmål som følger en gitt rekkefølge (Befring, 2015, s. 74). Som nevnt i kap. 3.1.3, utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide, som var relativt strukturert men fleksibel på samme tid.

Det var viktig at intervjuguiden inneholdt spørsmål som angikk de sentrale temaene i prosjektet, slik at jeg fikk sikret informasjon som kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen. Min for forståelse og oppgavens teorigrunnlag la derfor føringer for hvilke temaer som var aktuelle å ta opp. Intervjuguiden var strukturert ved at jeg lagde 12 nøkkelspørsmål fordelt på to overordnede hovedtemaer, som dannet en ytre ramme for intervjuene. Hovedtemaene var: (1) Prestasjonspress/krav i skolen (2) Skolen/klasseens målstruktur, elevenes målorientering og tankesett. Både temaene og spørsmålene ble utledet fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og oppgavens teorigrunnlag.

Ved å bruke de samme hovedspørsmålene og temaene dannes et likt grunnlag for alle informantene, noe som gir et godt utgangspunkt for sammenligning av svar (Dalland, 2017, s. 90). En slik tematisk struktur gjør den videre analysen av intervjudata mer oversiktlig og ryddig (Thagaard, 2009, s. 163). Ettersom jeg hadde begrenset analyseerfaring fra før, valgte jeg en relativt strukturert intervjuguide. Intervjuguiden var samtidig fleksibel med den åpne strukturen med mulighet for endringer i rekkefølgen på spørsmål og tema.

Den semistrukererte utformingen la opp til at jeg kunne justere og gjøre tilpasninger sett i forhold til svarene til informantene. Dermed kunne jeg følge deres fortellinger og stille konkrete oppfølgingsspørsmål som gikk mer i dybden og oppmuntret til utfyllende svar. Ifølge Dalland (2020) bør intervju spørsmålene invitere til dyptgående beskrivelser, som for eksempel «hvordan opplever du...» (Dalland, 2017, s. 78-79). Ved å være bevisst egne spørsmålsformuleringer la jeg til rette for at informantene kunne utdype sine erfaringer og opplevelser. Dette ga rom for å oppdage uventede tema som kunne være relevante for problemstillingen, samtidig som de forhåndsbestemte temaene og spørsmålene sikret intervjuets mål og retning.

Thagaard (2009) anbefaler å begynne med nøytrale spørsmål som er enkle svare på, for å så komme inn på mer inngående og reflekterende spørsmål. Jeg valgte å ha en tillitsfremmende spørsmålsrekkefølge, og starte med å stille generelle oppvarmingsspørsmål, som var lette å besvare (Thagaard, 2009, s. 91-92). Disse omhandlet for eksempel lærernes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Deretter introduserte jeg de mer intrikate/dyptgående temaene og reflekterende spørsmålene. Jeg avsluttet med å gi informantene anledning til å tilføye eventuelle tilleggsopplysninger eller refleksjoner knyttet til de diskuterte temaene.

Pilotintervju

For å kvalitetssikre intervjuguiden og opparbeide egen intervju praksis gjennomførte jeg et pilotintervju. I forkant av dette sendte jeg intervjuguiden til veileder for gjennomlesning og fikk tilbakemeldinger og endringsforslag. Etter godkjenning gjennomførte jeg pilotintervjuet med en lærer som imøtekom utvalgskriteriene mine. Jeg hadde ingen intervjuerfaring og fikk testet det tekniske utstyret, noe som gjorde at jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer. Det gav meg også mulighet til å gjøre justeringer før de faktiske intervjuene skulle avholdes. I etterkant av pilotintervjuet gjorde jeg noen få omformuleringer i intervjuguiden før den ble sendt inn til vurdering. Både utarbeidingen av intervjuguiden og pilotintervjuet var en god faglig og mental forberedelse før jeg skulle møte intervju personene.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Forberedelser

Etter avtale med informantene ble intervjuene gjennomført i januar. Deltakerne fikk anledning til å foreslå dato og tidspunkt. Intervjuene ble avholdt på informantenes arbeidsplasser etter deres ønske, og vi reserverte grupperom for å unngå forstyrrelser. Jeg møtte opp i god tid før avtalt tidspunkt for å forberede meg og klargjøre opptaksutstyret. Jeg ville skape en trivelig og trygg atmosfære og være imøtekommende. På forhånd sendte jeg en forespørsel til alle deltakerne for å høre om det var noe de ønsket jeg skulle ta med til intervjudagen. Jeg kjøpte inn skoleboller og tilbydde dem kaffe, som en gest for å vise takknemlighet for deres bidrag i prosjektet.

Under intervjuene brukte jeg to lydopptakere. Dette var det på forhånd orientert om, og ingen av informantene hadde innvendinger eller ga uttrykk for at dette påvirket dem. Etter anbefaling fra UiS brukte jeg Nettskjema og diktafon-appen på mobiltelefon for lydinnspillingen. Dette valget ble tatt av sikkerhetsmessige årsaker, med hensyn til korrekt håndtering og lagring av sensitive data. Lyddataene ble kryptert og direkte overført til min private konto på Nettskjema, som kun jeg har tilgang til og slettes automatisk etter oppgitt prosjektslutt dato. I tillegg fulgte jeg UiS's råd om å anvende analog diktafon, for å sikre at lydinnspillingen ikke skulle gå tapt i tilfelle tekniske problemer. Dette sikret også god lyd kvalitet.

Intervjuets gang

Før intervjuene fikk deltakerne en utskrift av informasjonsskrivet og samtykkeskjema. De fikk tid til å lese gjennom og stille spørsmål, og ga sitt samtykke i form av underskrift før intervjuene kunne starte. Jeg hadde et fast oppsett i intervjuene der jeg startet med å presentere meg selv. Deretter oppsummerte jeg kort informasjonen fra intervjuskrivet, introduserte problemstillingen og studiens formål. Jeg påminnet informantene om frivillig deltakelse og at anonymitet skulle opprettholdes. Jeg oppfordret informantene til ærlige svar og presiserte at samtalen ikke var en avhørsprosess eller vurdering av deres kompetanse. Jeg understreket at fokuset var på deres erfaringer, og tydeliggjorde at ingenting var feil eller rett. Videre ba jeg deltakerne om å presentere seg selv. Etter dette startet «hoveddelen» av intervjuet. I avrundingen ba jeg informantene om å trekke frem 3 ting fra samtalen som de mente var viktigst. Jeg ga deltakerne mulighet til å stille spørsmål, oppklare uklarheter eller legge til noe før vi avsluttet. Avslutningsvis pratet vi om deres opplevelse av intervjuet, hvordan de følte det hadde gått, før jeg takket dem for deltakelsen.

Fog (2007) fremhever det asymmetriske i intervjusituasjon, da det er intervjueren som må ta initiativ for å føre samtalen videre (Fog, 2007, s. 229). Jeg var bevisst på de ulike rollene våre og forsøkte å følge opp intervjuutsagn med relevante oppfølgingsspørsmål. Flere av informantene gjentok «nå snakket jeg meg kanskje helt bort» eller «hva var spørsmålet igjen?». I slike tilfeller gjentok jeg spørsmålene. Jeg ga informantene betenkningstid eller omformulerte meg ved behov. Jeg prøvde å legge til rette for gode overganger ved temaskifte. For å markere overganger sa jeg for eksempel si «nå vil jeg gå over til...»

Både Fog (2007) og Silverman (2014) legger vekt på at intervjueren er åpen og oppmerksom overfor informantene, da dette gir allsidig grunnlag for å forstå hva intervjupersonen ønsker å formidle (Fog, 2007; Silverman, 2014). Jeg viste åpenhet for verbale og kroppslige signaler ved å ha en lyttende holdning i intervjusituasjonen. For å være mest mulig tilstede og konsentrere meg om det informantene sa, brukte jeg en notatblokk for å fange opp non-verbal kommunikasjon, og skrev ned tanker og tema som utmerket seg. Jeg prøvde å bruke prober for å skape flyt i samtalen (Merleau-Ponty, 1962; Thagaard, 2009, s. 91).

Som intervjuer stilles det krav til at spørsmålsformulering og fortolkningspraksis skal bære preg av nøytralitet (Thagaard, 2009, s. 96). Jeg var bevisst på å ikke stille lemdende spørsmål, som også ble vektlagt i utformingen av intervjuguiden. Jeg unngikk avbrytelser og begrenset egne personlige innspill. For å ikke ta for gitt at alle uttrykk var innforstått, oppfordret jeg deltakerne til å be om forklaringer ved bruk av tvetydige ord eller ukjente begreper. Jeg spurte også hvordan de forstod disse, for å få frem deres perspektiver. Ved tvil forsikret jeg meg om at jeg forstod riktig ved å gjenta informasjonen og la intervjupersonen utdype eller korrigere.

3.3.5 Bearbeiding av intervjudata

Transkripsjon

Da intervjudata var samlet inn, transkriberte jeg materialet og gjorde det klart for analyse. Transkripsjonen innebar å konvertere lydopptakene til skriftlig tekst. Brinkmann & Tanggaard (2012) anbefaler fullstendig transkribering i etterkant ved bruk av intervju som metode. Jeg valgte å transkribere til bokmål og utføre en ren transkripsjon, hvor alle ord blir gjengitt, men fyllord som «ehm», stamming og gjentakelser blir utelatt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 33-34).

Intervjuene ble gjennomført med jevne mellomrom, og jeg transkriberte umiddelbart etter hvert intervju. Jeg brukte nettsiden otranscribe.com til transkriberingsarbeidet, etter tips fra IKT-avdelingen på UiS. Her kunne jeg lytte til intervjuene samtidig som jeg transkriberte, og benytte hurtigfunksjoner for å justere lydshastigheten på lydopptakene. Det bidro til å effektivisere transkriberingsprosessen.

Formålet med å gjøre transkriberingen selv var å komme tettere på det empiriske materialet, og det var et godt utgangspunkt for den videre tolkningen og analysen av funnene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan transkribering av rådata gjøre datamaterialet oversiktlig og strukturert, og på den måten lettere å bearbeide. Jeg opplevde at dette arbeidet bidro til en grundig forståelse og nærhet til materialet. Forskere som transkriberer sine egne intervjuer får også innsikt i egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Ettersom jeg hadde tid mellom intervjuene, kunne jeg forbedre meg på ting jeg oppdaget under transkriberingsarbeidet.

Det er flere utfordringer knyttet til overgangen fra tale til tekst. Når vi oversetter intervjusamtalen til tekst, får vi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonene. Det betyr at visuelle ledetråder som for eksempel informantenes nonverbale kroppsspråk kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å få en fullstendig situasjonsforståelse og forhindre dette noterte jeg ned observasjoner og inntrykk underveis og la til betydningsfulle følelsesuttrykk som «sukk» i transkripsjonene. Jeg plasserte disse merknadene i klammer, for å unngå at mine antakelser skulle påvirke selve transkripsjonen.

Å gjengi intervjuene ordrett kan bidra til å styrke validiteten. Likevel bør man være oppmerksom på at forskere kan transkribere samme opptak på forskjellige måter, fordi en på dette stadiet også foretar tolkninger (Olsson & Sørensen, 2003, s. 67).

3.3.6 Analyse og tolkning av intervjudata

Analyse, tolkning og fortolkning

I forskningsprosessen har analyse og tolkning en sentral rolle for å skape mening og forståelse av datamaterialet. Analyse fokuserer primært på å beskrive hva som kommer frem i datamaterialet og refererer til den systematiske prosessen med å organisere og kategorisere dataene som er samlet inn (Dalland, 2017, s. 46). Ifølge Thagaard (2009) er tolkning en subjektiv prosess hvor man reflekterer over dataenes meningsinnhold. Det er altså en begrunnet vurdering av data, basert på forskerens forståelse av dataene og forskningsfeltet. Selv om analyse og tolkning har ulike mål og fokus, er de gjensidig avhengig av hverandre. Man må analysere en tekst for å kunne tolke den, og tolkning danner grunnlaget for videre fortolkninger av underliggende betydninger og sammenhenger (Thagaard, 2009, s. 35, 189).

Analytisk tilnærming

I analysen av datamateriale brytes data ned i mindre deler, men for finne mening i dataene kreves det tolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). I henhold til forskningsprosjekts formål har jeg valgt å kombinere to ulike filosofiske fortolkningstradisjoner; fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Disse utgjør grunnlaget for hvordan jeg har tolket intervjudata og betydningen av deltakernes uttalelser og beskrivelser. Jeg vil nå redegjøre for den vitenskapelige forankringen og grunngi valget om å integrere de to tolkningsperspektivene.

Fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme

Med utgangspunkt i problemstillingen var jeg interessert å belyse lærerperspektivet og fremheve den enkelte lærers opplevelser og erfaringer. Dette er i tråd med en fenomenologisk forskningstilnærming, som betyr å utforske å menneskers livsverden og deres subjektive forståelse av et fenomen. Målet er å formidle opplevelsene presist, uten å påføre tolkninger (Olsson & Sørensen, 2003, s. 110). En hermeneutisk forskningstilnærming har både en beskrivende og refleksiv holdning til undersøkelsesmaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). For å få en forståelse hva som lå bak lærernes handlinger, ble intervjudataene tett koplet til sentrale begrep og teorier på området. Jeg måtte ta hensyn til forskningskonteksten og oppgavens teoretiske ramme for å få helhetlig mening, som igjen ble påvirket av min førkunnskap av tema. Dette er sentralt i hermeneutikken, som erkjenner at tekst og språklige uttrykk ikke har en objektiv mening som kan avdekkes, men er avhengig av mottakerens forforståelse. Forskeren tar hensyn til kontekst, tidligere kunnskaper og erfaringer og for å tolke og gi mening til dataene. I tolkningsprosesser er det derfor viktig å være bevisst egen forforståelse i tolkningsprosessen (Dalland, 2017, s. 45-47).

Ved å kombinere en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming kunne jeg veksle mellom et del- og helhetsperspektiv. Det gjorde det mulig å fokusere på informantenes subjektive opplevelser, som kan betraktes som «delene» i den hermeneutiske spiralen, og «helheten» og den større sammenhengen som fortolkningen inngår i (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningens tyngdepunkt var mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger, der analyse av mønstre i materialet dannet utgangspunktet for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 197). Dette kan få frem nyanser og ulike lag av mening i datamaterialet, som til sammen kan bidra til at jeg får en helhetsforståelse.

3.3.7 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som er sentral for fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger, og som legger vekt på beskrivelse og fortolkning av meningsinnhold. Ifølge Braun & Clarke (2006) brukes metoden til å identifisere, analysere og rapportere gjentakende mønstre i et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Valg av analysestrategi må henge sammen med valg av metode og teori i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt var det viktig å finne sammenhenger, likheter og brudd i lærernes erfaringer og beskrivelser av

temaene som ble tatt opp for å kunne besvare problemstillingen. Ved hjelp av tematisk analyse kunne jeg på en systematisk måte oppnå dette.

Tematisk analyse blir i dag brukt på tvers av fagdisipliner og forskningsområder. Den har en fleksibel tilnærming til både struktur og systematisering og er gunstig til å utforske komplekse data. Analysemetoden er ikke bundet til et bestemt rammeverk, og krever ikke detaljerte kunnskaper, som en del andre metoder gjør. Braun og Clarke trekker frem metoden som nyttig for uerfarne forskere, da den har en relativt enkel tilnærming som kan være egnet for nybegynnere (Braun & Clarke, 2022, s. 77,). Jeg hadde ikke hadde erfaring med analyse fra før, og fant det derfor hensiktsmessig å bruke analysemetoden og å støtte meg på deres fremgangsmåte.

Analyseprosessen

Braun og Clarke (2006) beskriver seks faser (tabell 1) for gjennomføring av en tematisk analyse: 1) forberedelse, 2) koding, 3) identifisere tema, 4) evaluere tema, 5) definere tema, 6) rapportering (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Som metoden tillater, tok jeg utgangspunkt i fasene, men rekkefølgen ble ikke fulgt slavisk. Dette fremkommer i den videre gjennomgangen av analyseprosessen, da enkelte faser har blitt slått sammen.

Table 1 Phases of thematic analysis

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Figur 1 Seks faser i tematisk analyse, etter Braun & Clarke (2006, s. 87)

Analysefase 1 - Forberedelse

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, og inkluderer transkribering samt gjennomlesning og sidenotater av materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg initierte denne fasen tidlig i arbeidet, allerede under innhenting av data, når jeg tok observasjonsnotater. Underveis i transkriberingsprosessen la jeg merke til sentrale tema og mønstre, og fikk et helhetsinntrykk av materialet. Da hele datamaterialet var transkribert, leste jeg nøye gjennom alle intervjuene, samtidig som jeg noterte meg stikkord og ideer for det videre arbeidet. Dette ga meg en viss oversikt før den andre fasen.

Fase 2 – koding

Fase to består av koding av datamaterialet. Etter anbefaling brukte jeg NVivo som verktøy, for å systematisere og effektivisere analyseprosessen (Tjora, 2018). Kodingsarbeidet gikk ut på å lete etter meningsbærende elementer og å eliminere informasjon som ikke var relevant for problemstillingen min, slik at det skulle bli lettere å analysere datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Koder er merkelapper eller navn som antyder til hvilken meningsbærende informasjon tekstsegmenter gir, for at en skal kunne identifisere dem igjen senere (Huberman & Miles, 1984). I tematisk analyse er det mulig å bruke både deduktive og induktive tilnærminger når en skal kode og senere tematisere data (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Med en induktiv tilnærming hentes koder og temaer fra empirisk primærdata, mens med en deduktiv tilnærming går forskeren inn i analysen med forhåndsbestemte koder og tema basert på teorier eller hypoteser (Olsson & Sørensen, 2003, s. 37). Dette beskrives også som begrepsdrevne koder og datadrevne koder (Gibbs, 2007, s. 47-48). Jeg brukte begge disse tilnærmingene i analysen min, også kalt abduksjon (Thagaard, 2009, s. 191).

Å kun ha begrepsdrevne koder kan føre til at analysen tilpasses mine egne forutsetninger. De datadrevne kodene blir derimot skapt ut fra informantenes interesser, som kan føre til nye funn å utforske. Dette forholdet mellom teori og empiri viser til abduksjon og tydeliggjør den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen i kodingsprosessen, ved vekslingen mellom empiri-«delene» og teori-«helheten» (Thagaard, 2009, s. 39, 204).

Jeg startet med en deduktiv tilnærming fordi jeg hadde tema jeg ønsket å kode rundt. Disse var basert på hovedtemaene i intervjuguiden og kunne støttes av teori og tidligere forskning. Jeg satt igjen med 15 begrepsdrevne koder. Eksempler på dette var «prestasjonsorientering», «prestasjonspress» (Gibbs, 2007). Videre foretok jeg en systematisk gjennomgang av hvert enkelt intervju for å finne sitater som kunne gi kunnskap og informasjon om hovedtemaene, og sorterte dem under de aktuelle kodene. Underveis i kodingsprosessen starter jeg med induktiv og empirinær koding (Tjora, 2018, s. 39). Jeg utvidet det opprinnelige teoretiske kodesettet og tilføyde datadrevne koder, som for eksempel «prestasjonsangst» eller «bryte ned læringsmål». Jeg lagde også underkoder, som spesifiserte uttalelsene til informantene. Jeg fulgte Braun og Clarkes råd om å kode så mange temaer som mulig, siden man aldri med sikkerhet kan vite hva som er relevant fra intervjumaterialet (Braun & Clarke, 2019). Dalland (2017) påpeker også viktigheten av at alle svarene til informantene som angår samme tema blir tatt med i analysen, men at det må tas hensyn til at enkelte svar kan belyse flere tema (Dalland, 2017, s. 92). Derfor ble sitater som overlappet hverandre plassert på flere ulike koder. Da alle intervjuene var ferdigkodet, satt jeg igjen med en kodeliste på 27 koder.

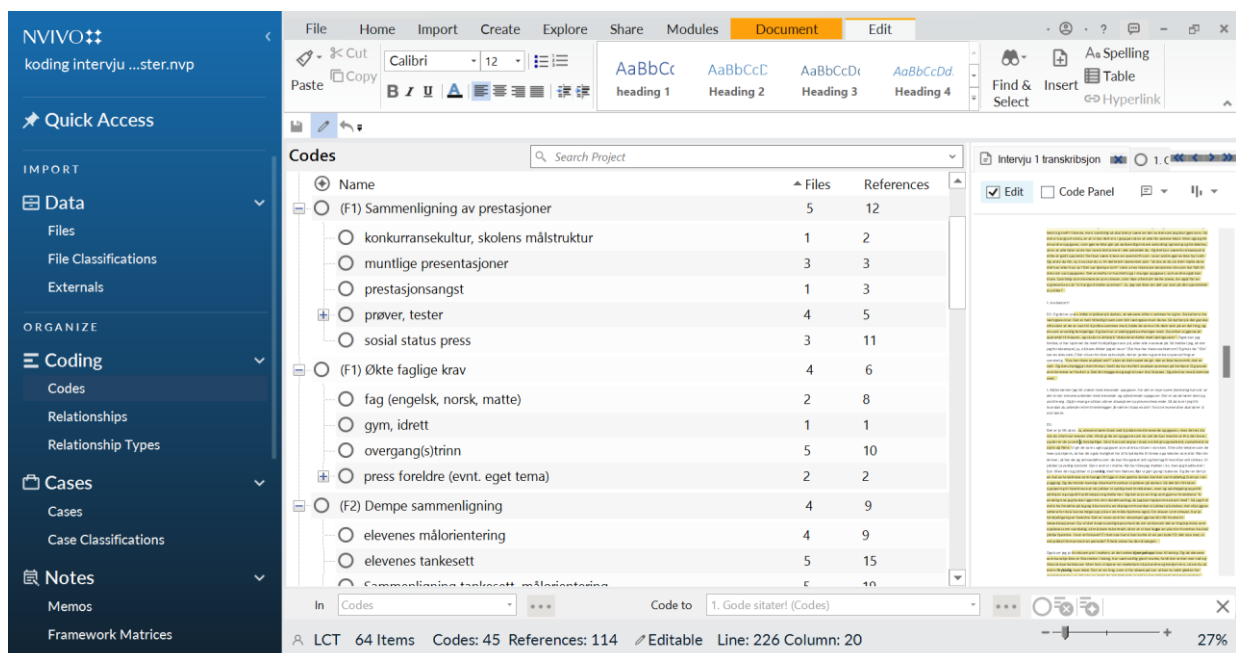
Analysefase 3, 4 og 5 – identifisering, evaluering og definering av tema

I fase 3, 4 og 5 startet tematiseringsprosessen. Det første steget var å organisere kodene i temaer. Koder er et ledd i tolkningsprosessen og skiller seg fra temaer ved at de ofte er mer spesifikke. Temaer er beredere og fanger opp noe viktig mellom dataene og forskningsspørsmålene, og representerer en mening eller mønster (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg startet med å vurdere hvordan koder med felles karakteristika kunne slås sammen til nye koder som dannet bredere temaer. Et eksempel var at kodene «nasjonale prøver» «muntlige presentasjoner» og «kartleggingsprøver» ble slått sammen til «tester og prøver». Min opplevelse var at NVivo var et godt verktøy som gjorde dette arbeidet oversiktlig. Det var lett å finne tilbake til tekstsegmenter og finpusse koder og temaer. Dermed ble det enkelt å sammenligne svarene til informantene og få frem likheter og kontraster på tvers av data.

De nye temaene ble plassert under dekkende hovedtemaer som fungerte som en «paraply». For å utvikle disse gikk jeg vekk fra NVivo og fulgte Braun og Clarkes råd om å bruke tankekart for å se den store sammenhengen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg lagde så temalister i et word-dokument hvor jeg prøvde jeg meg frem med ulike hovedtema som jeg plasserte de nye temaene under. Dette var en arbeidskrevende prosess. Analysen beveget seg

frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teori. Det førte til revidering av tema og etter hvert sammenslåing av tema som tok opp mye av det samme.

Til slutt tok jeg utgangspunkt i de to forskerspørsmålene mine, og fordelte hovedtemaene og tilhørende undertema der de passet. Figur 2. illustrerer denne prosessen. Fordi jeg hadde mange koder og undertemaer, ble det i denne fasen tydelig hvilke som måtte elimineres, da de ikke var relevante for forskingsspørsmålene. Etter hvert måtte jeg også slå sammen enkelte temaer som tok opp det samme. Jeg endte opp med 10 temaer med tilhørende undertema, som vil bli presentert i kap. 4, og er de samme drøftingen bygger på.



Figur 2 Kodingsprosessen i NVivo - fra koder til tematisering

Fase 5 og 6 – rapportering

Analysens siste to faser handler om det videre arbeidet med rapporteringen av studiefunnene og den påfølgende drøftingen. Når kodingen og tematiseringen var gjennomført, sto jeg overfor flere valg når det gjaldt fremstillingsform og vurdering av hvilke sitater som skulle presenteres i resultatkapittelet (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93). Ifølge Thagaard (2009) er det viktig at forskeren tar hensyn til vesentlige tendenser i materialet og at en knytter empirien til teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). I presentasjonen av resultatene valgte jeg derfor en

objektiv fremstilling, mens i diskusjonsdelen ble teoretiske perspektiver og mine egne tolkninger inkludert. Jeg fokuserte også på å overholde samme tematiske struktur i begge kapitlene for en oversiktlig fremstilling. Resultatene presenteres med støtte i eksempler i form av informantenes utsagn. Jeg startet med en omfattende mengde sitater, men etter grundige vurderinger valgte jeg de som best kvalifiserte å bygge opp under temaene. For å overholde ordgrensen og bevare det vesentlige budskapet, ble sitater redigert ved forkortning. Jeg var opptatt av en likeverdig representasjon av deltakerne for å belyse ulike perspektiver, og inkluderte både uttalelser som var representative for flertallet og avvikende oppfatninger.

3.4 Forskningens integritet og kvalitet

3.4.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier

Dette kapittelet omhandler faktorer som sikrer forskningens kvalitet. I kvantitativ forskning benyttes vanligvis begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for å vurdere kvaliteten på forskningen og kvalitetssikre prosessen og sluttresultatet (Tjora, 2018, s. 79). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) mfl. kan disse kriteriene til fordel erstattes med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier, da disse fremhever metodens egenart (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2014; Thagaard, 2009). Jeg har valgt å drøfte studiens kvalitet i lys av disse begrepene. I dette kapittelet vil studiens troverdighet og bekreftbarhet bli omtalt, mens studiens overførbarhet blir diskutert i kap. 7.1.2. i forbindelse med studiens begrensninger.

3.4.2 Troverdighet

Thagaard (2018) knytter begrepet reliabilitet opp mot troverdighet i kvalitative undersøkelser. Det handler om forskningens pålitelighet og hvordan forskeren gjør rede for sin innsamling og utvikling av data på en tillitsfull måte (Thagaard, 2009, s. 189-190). Forskingen skal kunne etterprøves med de samme metodevalgene, slik at resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Dalen (2011) kan dette gjøres ved at en gir nøyaktige beskrivelser av leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av samme prosjekt (Dalen, 2011, s. 93).

I min masteroppgave har jeg detaljert forklart mine fremgangsmåter og gjennomgående begrunnet mine teoretiske og metodiske valg. Teorikapittelet gir en oversikt over det teoretiske rammeverket og forankringen til prosjektet. Jeg har brukt ulike metoder og dokumentert datainnsamlingen, analysen og tolkningen. Min tematiske analyse er basert på Clarke og Brauns fremgangsmåte, som er ansett som pålitelige primærkilder og utviklere av metoden. Jeg har beskrevet egen fremgang i fasene og vært transparent angående analyseprosessen, og bruken av databehandlingsprogrammet NVivo bidrar også til objektivitet og gjennomsiktighet (Befring, 2015, s. 115).

I resultatfremstillingen har jeg brukt underbyggende eksempler i form av informantenes utsagn og vektlagt en objektiv fremstilling. I drøftingen knyttes disse til teoretiske perspektiv og egne tolkninger. Jeg har vektlagt transparens og sikret objektivitet i funnene, som ifølge Tjora (2017) styrker troverdigheten (Tjora, 2017, s. 83). Troverdigheten til studien avhenger også av den logiske koblingen mellom teorien og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015), noe jeg innledningsvis klargjorde ved å presentere bakgrunnen og formålet med forskningsprosjektet. Samtidig har jeg formulert en problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål for å avgrense undersøkelsesområdet.

Troverdighetsvurderingen i kvalitative forskningsprosjekt påvirkes av faktorer utover bare metodene. Forskerens rolle og samspillet med informantene kan påvirke resultatene på flere nivå. Ifølge Dalen (2011) & Thagaard (2009) er det nødvendig å inkludere forhold som angår forskeren, informanten og intervju situasjonen (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). Derfor er konteksten for datainnsamling og gjennomføring av intervjuene beskrevet, og min relasjon til deltakerne kommunisert.

Refleksivitet, som innebærer å «tolke egne egen tolkning» og håndtering av bias, er også viktige aspekter (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2018, s. 83). For å sikre dette har jeg reflektert rundt egen forforståelse og belyst hvordan dette kan ha påvirket forskningsprosessen. Jeg har vært bevisst egne forutinntattheter og faren for selektiv utvelgelse. Derfor har jeg forsøkt å unngå tolkninger som kun bekrefter de anvendte teoriene og problemstillingen. Dialog med veileder som har stilt kritiske spørsmål og diskutert tolkningene, har også bidratt til å styrke refleksiviteten (Tjora, 2018, s. 85).

Det er viktig å erkjenne at forskning alltid vil ha subjektive innslag. For å opprettholde et objektivt forskerperspektiv og opptre likt overfor mine informanter, har jeg tatt forhåndsregler, som å unngå ledende spørsmål og sikre en nøytral intervjuguide.

Intervjuguiden ble i forkant sendt til veileder for å sjekke hvordan andre kunne oppfatte og tolke spørsmålene, og jeg gjorde endringer basert på tilbakemeldingene. Gjennom disse tiltakene har jeg forsøkt å minimere min subjektivitet, påvirke deltakere og tolkningen av data.

3.4.3 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet i henhold til Thagaard (2009) omhandler gyldigheten og muligheten for å bekrefte tolkningene og forskningsresultatene gjennom annen forskning (Thagaard, 2009, s. 190). Forskerens tolkninger og konklusjoner må kunne verifiseres og valideres, og dette oppnås ved å være kritisk til egne tolkninger.

For å styrke bekræftbarhet i studier foreslår Kvale & Brinkmann (2015) å teste egne tolkninger i valideringsfellesskap, der andre personer deltar i vurderingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Jeg ga lærerne som ble intervjuet muligheten til å motta og gjennomgå fullstendig transkripsjoner, resultatdelen og den ferdige masteroppgaven. Dette var for å unngå feiltolkninger, og kontrollere at mine tolkninger samsvarte med deres intensjoner. Lærernes samtykke styrker dermed bekræftbarhet av funnene samt troverdighetsaspektet.

Videre har min veileder med lang forskningserfaring og ekspertise innenfor emnet, gjennomgått og gitt tilbakemeldinger på det skriftlige arbeidet, pilotintervjuet og intervjuguiden. Det bidro til kvalitetssikring av sammenhengen mellom den produserte teksten, teori og sitatene i intervjuene. Dette er ifølge Dalland (2017) viktig for å sikre relevansen av spørsmålene i forhold til mine forskningsmål (Dalland, 2017).

Thagaard (2009) påpeker viktigheten av at forskeren redegjør for grunnlaget for sine tolkninger, for å bekrefte empirien og den anvendte teorien (Thagaard, 2009, s. 201). Ved å beskrive den tematiske analyseprosessen og den hermeneutiske og fenomenologiske analysetilnærmingen jeg har valgt, har jeg klargjort min fortolkningsramme til dataene. Samtidig har jeg vist hvordan min forståelse som forsker har utviklet seg gjennom forskningsprosessen.

Jeg har utført kvalitetskontroll av kunnskapskildene som er anvendt for å forbygge bruk av feilkilder. I teoridelen har jeg henvist til mine informasjonskilder og inkludert anerkjente ledende internasjonale og nasjonale studier om forskningsemnet. Jeg har også benyttet faglige begreper for å sikre begrepsvaliditet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I tillegg ble resultatene sammenlignet med andre undersøkelser som kunne bekrefte eller motbevise funnene. I drøftingen har jeg begrunnet mine tolkninger med støtte i både teori og forskning. I tilfeller der funnene gikk utover oppgavens teoretiske rammer, har jeg søkt annen forskning som kunne støtte opp under funnene. Flere av tiltakene lærerne viser til, kan gjenspeiles i teorigrunlaget i oppgaven og andre studier. Dette bidrar til å styrke funnenes validitet og bekreftbarhet (Thagaard, 2009, s. 204).

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres funnene fra forskningsstudiet. Presentasjonen av resultatene tar utgangspunkt i temaene i intervjuguiden og de ytterligere temaene som ble identifisert i analysen og kodingen i NVivo av det empiriske materiale. Fremstillingsformen av intervjudata er tematisk analyse.

Hovedproblemstillingen min er:

Hvordan kan lærere legge til rette for at elever skal kunne takle utfordrende og krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

De to forskningsspørsmålene knyttet til hovedproblemstillingen min var:

1) Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvorfor?

2) Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Første del av resultatene retter seg mot 1) forskningsspørsmål. Her tar jeg for meg lærernes erfaringer med stress- og pressproblematikken på mellomtrinnet og deres opplevelser av elevene i skolen.

Den andre delen av resultatene sikter mot å besvare 2) forskningsspørsmål, og handler om lærernes praksis og tilrettelegging av et konstruktivt og stressdempende læringsmiljø, med fokus på hvordan dette kan bidra til at elever kan arbeide med krevende og utfordrende oppgaver.

Temaene er blitt strukturert ut fra problemstillingens to tilhørende forskningsspørsmål, som er aktuelle for å belyse prosjektets problemstilling. Nedenfor er det gitt en oversikt over identifiserte tema for hvert av de to forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål 1) Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvorfor?

Økte skolefaglige krav

- Lærestoffet blir mer teoretisk og krevende

Press fra foreldre

- Foreldrenes målorientering og skole-hjem-samarbeid

Flere vurderingssituasjoner og prøver

- Nasjonale prøver, muntlige framføringer og presentasjonsangst og kartleggingsprøver
- Andre prøver

Sammenligning av presentasjoner

- Resultatfokus

Betydningen av elevenes målorientering og tankesett

Forskningsspørsmål 2) Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Lærer-elev relasjonen og emosjonell og faglig støtte

- Relasjonsbygging og å «kjenne eleven»
- Delmål

Legge til rette for støttende relasjoner mellom elever

- Gruppearbeid og samarbeid
- Trygt og godt klassemiljø

Tilpasning av oppgaver eller lærestoff

- Tilpasset opplæring (TPO)
- Variasjon i arbeidsmetoder
- Interessebaserte oppgaver
- Medbestemmelse

Tilbakemeldinger og læring som prosess

- Anerkjennelse og bekreftelse
- Konstruktive tilbakemeldinger ut fra læringsoppgavens formål
- Hyppige tilbakemeldinger og undervisvurdering

Fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse

- Be om hjelp og lærertilgjengelighet

Dempe sammenligning

- Skjule elevresultater
- Fokus på egen læringsprosess
- Fremheve elevenes styrker og aksept av svakheter

Nedenfor følger en utdyping av de ulike temaene for de to forskningsspørsmålene.

Forsknings spørsmål 1:

1) Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvordan?

Hovedtema for masteroppgaven min var skolerelatert stress. På bakgrunn av stressproblematikken samt prestasjonspresset i skolen, rettet det første forskningsspørsmålet mitt seg mot lærernes opplevelse av dette på mellomtrinnet i grunnskolen.

4.1 Økte skolefaglige krav

4.1.2 Lærestoffet blir mer teoretisk og krevende

Et hovedfunn fra studien var at lærerne pekte på at økte faglige krav kunne være en årsak til at elevene opplevde stress og press i grunnskolen. Fire av de fem lærerne uttrykte at dette var knyttet til overgangen fra småskoletrinnene til mellomtrinnet, og at det særlig gjaldt skifte fra 3. trinn til 4. trinn. To av lærerne som uttalte seg om endringen, sa følgende:

«Akkurat den overgangen, det er da det blir utfordrende. For fra første, andre og tredje klasse synes de fleste elevene er kjekt. Og så kommer du i fjerde femte og da begynner noen å falle litt av lasset» (L2)

«Jeg har hatt andre klasse et par ganger, og så fulgt de oppover til mellomtrinnet . Der merker jeg en forskjell. At de i andre klasse, da er det ikke så mye bekymringer, mest kjekt og lek og sånn. Så blir det gradvis litt mer. Du kan merke på elevene at noen av de begynner å bry seg mer om å gjøre det godt og på forskjellige typer oppgaver. Det er den endringen jeg har sett her i grunnskolen. Det er i overgangen fra småtrinnene til mellomtrinnet, jeg særlig merker det» (L4)

Lærerne erfarte en merkbar endring på 1., 2. og 3. trinn ved at skoledagen var preget av lek og mindre faglig fokus. I overgangsperioden ble det gradvis stilt mer krav til de, og elevene ble opptatt av å gjøre det godt faglig sett. Lærerne var imidlertid enige om at det var skolefaglige forskjeller.

Informantene ga eksempler på fag som de opplevde at ble mer krevende på mellomtrinnet. Et fellestrekk var at alle hadde merket en stor endring i engelskfaget. De trakk frem at flere elever hadde utfordringer med at faget gikk fra å være muntlig basert til skriftlig i overgangen. En sa blant annet:

«Den gjengen jeg har i år. Jeg husker i fjor på høsten, så var det stadig flere av de som synes engelsk var skikkelig vanskelig. Det er jo litt sånn modningsfag som du må bli utsatt for, altså høre og lese engelsk for å kunne forstå det. Du kan ikke bare lære det. Det tar tid» (L1)

Samtlige lærere erfarte at elevens grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i norsk, hadde betydning for deres læringsmuligheter i andre fag. Lærerne sa også at svake lese- og skriveferdigheter kunne påvirke elevenes arbeid med læringsoppgaver. L5 uttrykte det slik: «Også ser vi at en del gjerne strevet med lesing og skriving. Og dette med å jobbe selvstendig, blir jo da veldig vanskelig. Fordi de gjerne ikke helt klarer å lese oppgaven». L1 sa videre:

«Jeg ser spesielt fra tredje til fjerde klasse, så er det en enorm endring hvis du ser i fagbøkene» (...) Det er bilder, overskrifter, bildetekster og hovedtekst. Og hvis ikke du da kan strukturere dette, og i tillegg slite med avkoding, så strever du litt.»

L2 tok utgangspunkt i matematikk-faget. Hen opplevde at de høye kravene til lesing og skriving i tillegg til matematisk kunnskap, førte til at elever ikke fikk vist ferdighetene sine og utnyttet sitt læringspotensial i faget. Læreren forklarte hvordan faglige «hull» kunne føre til utfordringer og i elevenes læringsutvikling:

«Hvis det er matte da, for eksempel, så må du finne ut hvor hullet er, hvor det har gått galt. Det er jo et sånn at matte er gjerne som en grunnmur. Så må du bygge videre på dette, for hvis det er noe hull i grunnmuren, så raser jo alt sammen» (L2)

4.2 Press fra foreldre

4.2.1 Foreldrenes målorientering og skole-hjem samarbeid

I sammenheng med økte skolekrav nevnte to lærere at foreldre kunne være en medvirkende årsak til at elevene opplevde et stress- og prestasjonspress. L4 knyttet dette til foreldrenes målorientering og hvilke faglige krav de stilte til sine barn. L1 brukte foreldre og læreres ulike læringstradisjoner i matematikk og deres holdninger til hjemmelekser som eksempel på betydningen av støtten elevene opplevde hjemmefra. Lærerne forklarte hvordan forskjellige synspunkter kunne påvirke skole-hjem samarbeidet og elevene, på denne måten:

«Flere foreldre som har ... hva skal jeg si ... målorienterte hjem. Og det ser jeg kanskje kan ha litt negative følger, rett og slett. Fordi de blir litt blinde på alt det som skjer rundt. Det er liksom kun det sluttproduktet som er viktig, fordi det viser de hjemme eller snakker om hjemme» (L4)

«For elever som strever, har jo forskjellige typer foreldre. Det er noen som for eksempel gjerne blir litt frustrert i leksesituasjonen (...) En del av foreldrene som henger litt igjen i den gamle skolen der det var mattefag med ren pugging de forstår kanskje ikke helt hvordan vi jobber på skolen. Så det blir litt sånn opplæring til foreldrene (...) Så jeg tror det å ha foreldre på lag og å kunne ha en dialog om hvordan vi jobber på skolen, det vil jo gjøre lettere for de å kunne følge opp på en ok måte hjemme også» (L1)

4.3 Flere vurderingssituasjoner og prøver

Et hovedfunn var at alle lærerne trakk frem vurderingssituasjoner, og omtalte dette som en sentral stressfaktor for elevene og som medårsak til prestasjonspress i skolen. Gjennomgående var det nasjonale prøver, kartleggingsprøver og muntlige presentasjoner lærerne brukte som eksempler i denne sammenhengen. En av informantene oppsummerer dette:

«Altså, det kommer jo an på hvilken situasjon det er snakk om, som på en måte kanskje kan framkalle det(stresset). For eksempel når nasjonale prøver kommer på femte trinn.

Eller i sammenheng med at det blir mere fremføringer. Den typen ting kan for noen være litt skummelt og stressende for de (...) Også er det kartleggingsprøver. Nå er jeg inne på tester og prøver. Det klart sånn som du sier, så kan det også være vanskelige oppgave og som også skaper stress. Men det er en situasjon som jeg for ganske mange tipper opplever som stressende» (L4)

4.3.1 Nasjonale prøver, muntlige framføringer og presentasjonsangst og kartleggingsprøver

Alle lærerne nevnte nasjonale prøver som en potensiell kilde til stress og press. Samtlige lærere tok opp at testene var et samtaleemne som opptok elevenes oppmerksomhet. En lærer sa blant annet: *«I forhold til nasjonale prøvene. De vet om de. Og det blir på en måte alltid snakket om» (L4).*

Flere lærere relaterte prestasjonsangst til muntlige fremføringer i klasser. De oppfattet dette som den mest utbredte formen og det de fleste forbandt med stress. L1 sammenfatter dette:

«Så jeg tror vel kanskje den formen for prestasjonsangst, som det og blir knyttet en del negativt stress til, er den mest vanlige (...) Det er jo gjerne sånn med presentasjonsangst, for en ser jo det tydeligst».

Til tross for at lærerne uttrykte at kartleggingsprøver kunne være et stressmoment for elevene, sa en av lærerne at resultatene kunne være nyttige med tanke på faglig tilrettelegging:

«Så det er de fagene elevene skal de måles i. Så det er veldig tydelig hvor de ligger an helt fra de er små. Det er jo forsåvidt en god pekepinn for oss lærer, for å vite hvordan elevene ligger an, sånn at vi kan hjelpe de videre på veien» (L5)

4.3.2 Andre prøver

En annen lærer trakk frem gloseprøver, øving og lekser som eksempler i forbindelse med stress og prestasjon. Hen brukte blant annet «nervøs», «skam» for å beskrive med elevenes opplevelser tilknyttet slike situasjoner:

«Hvis de(elevene) glemmer å øve så blir det gjerne litt sånn. Ja, på en måte ikke stressa, ikke sånn stress jeg tenker på med skjelving osv. Men heller sånn nervøse for å

innrømme det. Så vet jeg at noen stresser litt med øving. De blir sinte på seg selv, hvis de ikke får det til. Det er kanskje det stresset jeg ser mest i forhold til prestasjon» (L3)

Funnene viser at flere av lærerne mente at stress og press kunne skapes av elevene selv. Det ble gjentatt at dette for eksempel kunne dreie seg om elevenes eget ønske om å komme frem til «riktig svar» i arbeid læringsoppgaver. L1 uttrykte det slik:

«Jeg tror at en del av det stresset og presset de legger på seg selv er nettopp det at de skal finne fram til et riktig svar. De henger seg litt opp i riktig svar. Så når jeg sier riktig svar, så er ikke det for meg = et eneste svar. Men det tror jeg ofte det kan være for elevene, fordi de vil ha rett; «Er det riktig?», «har jeg gjort rett?», er spørsmål jeg får så mange ganger til dagen».

4.4 Sammenligning av presentasjoner

4.4.1 Resultatfokus

Et viktig funn i studien var at lærerne var enige om at resultatfokuset som følge av de ovennevnte tre formene for vurderinger, kunne bidra til at elevene i større grad sammenlignet seg med hverandre. Blant annet sa L4: «Så ser du jo resultatene (...) Hvis det er individuelle oppgaver, så vil du jo se det på en helt annen måte. For da kan du ikke snike deg unna». L2 uttrykte det slik «Det er alltid noen som er mer høylytte som spør «hva fikk du, hva fikk du!?»». Lærerne forklarte at dette kunne forsterke sammenligningstendenser, men understreket elevene sammenlignet seg på ulikt vis og i andre skolesammenhenger. L4 nevnte konkurransepregede aktiviteter, og brukte en mattekonkurranse som klassen og andre skoler deltok i, som eksempel:

«Det er en veldig sønn konkurranseklasse den klassen jeg har, så de skulle vinne. Det gjorde vi jo. Men da sammenligner de. For det står tydelig innenfor hvert tema hvor mange oppgaver de har gjort. Så da ser de at noen klasser har så og så mange poeng osv. Så blir det en ting, å vise hva de har gjort og hvor mye de har fått til osv.»

En annen lærer knyttet elevsammenligningen til utføring av læringsoppgaver og sa: « (...) Og så er elevene flinke til å se på andre, og på hva de skriver. Så prøver de gjerne å skrive det samme, sånn at de også har levert et svar» (L1). Lærerne fortalte at elevene i stor grad fokuserte på sine medelever og deres oppnåelser, istedenfor egne prestasjoner: «De er jo veldig opptatt av hva alle andre mestrer. Det er mer sånn korrigerer og være politi på sånn teite ting» (L3). En annen lærer forklarer det slik:

«De har veldig vanskelig for å se seg selv, fordi de er så opptatt av det alle andre får til. Ja, det er litt sånn motstridende. De er veldig flinke til å se det som er bra eller dårlig ved seg selv når det gjelder sosiale ting. Men når det kommer til skoleting, er de veldig flinke til å se alt det dårlige ved seg selv og hva alle andre gjør galt» (L5)

Lærerne hevdet at sammenligningen på mellomtrinnet viste seg i form at elevene var klar over hvem som «ikke får til» eller «får til» innad klassen, og at dette potensielt kunne føre til et prestasjonspress og oppleves stressende. L3 formulerte det slik: «På barneskolen vil jeg jo si at det kanskje er mer presentasjon, fordi de ser at andre gjør det bra, også vil de gjøre det like bra som dem».

4.4.2 Betydningen av elevenes målorientering og tankesett

Informantene identifiserte forskjeller mellom elevene de regnet som læringsorienterte og prestasjonsorienterte, og knyttet dette til ulike tankesett. Lærerne sammenlignet ofte de to typene av elever og beskrev dem som motsetninger. L2 uttrykte det slik: «Du legger jo stort sett merke til de som er på hver sin side av den skalaen» (L2). Informantene ga uttrykk for at elevenes målorientering kunne påvirke deres tilnærming til krevende læringsoppgaver, egne skoleprestasjoner og hvilken grad elevene sammenlignet seg. I det følgende vil jeg vise til noen av lærernes ulike forståelser og erfaringer, samt fellestrekk.

L4 hadde bemerket seg forskjeller i hvordan elevene gikk løs på utfordrende oppgaver og hvordan de taklet å ikke få ting til. Hen opplevde at prestasjonsorienterte ofte distraherete seg eller fant opp unnskyldninger for å unngå slike situasjoner, og beskrev det slik: «De (elevene) blir litt sånn «Nei, jeg vil ikke ha prøve», «Jeg føler meg dårlig» osv.» Og så sier eller hvisker de gjerne etterpå for eksempel «Jeg har ikke øvd» og skammer seg litt. Og kanskje det er litt stress.»

L5 erfarte at prestasjonsorienterte elever hadde lettere for å gi opp under arbeidet eller ikke ga seg før de nådde målet sitt, mens læringsorienterte hadde en innstilling som stimulerte til en prøve-feile tankegang:

«En ser jo at det er elever som gjerne er opptatt av prestasjoner, de går 100% inn for oppgaven. Og så har du har en del av de som, de gir seg ikke før de får det til. Men så har du andre delen av dem, som hvis de ikke de får det til med en gang, fordi de kanskje blitt vant å få ting til, så gir de opp. (...) På en annen side har du de elevene, som tenker at hvis de prøver og feiler, så går det bra».

I likhet med L4 opplevde L3 at læringsorienterte elever tok i bruk konstruktive læringsstrategier, og virket mindre stresset av å arbeide med krevende oppgaver, enn de som var mer resultatfokuserete:

«(...) det er jo noen som vet selv hvordan de jobber best. Det handler kanskje mer om de som er læringsorienterte? De som liker å lære, som synes skolearbeidet er kjekt? (...) Jeg vil jo si at de som er minst opptatt av resultater er jo gjerne de som får det til, som jeg aldri har hørt si «jeg er dårlig», og er veldig lite stressa over sånne ting. Fordi læringsprosessen har på en måte alltid vært interessant, så det å gå løs på en oppgave er ikke noe stress» (L3)

Det var enighet blant lærerne om at læringsorienteringen var den foretrukne, og mest fordelaktig for elevenes læringsutvikling. L5 sammenfattet det slik: *«det er kanskje mest den første tankegangen(resultat). For den siste(læringsorientert) er jo en gunstig og god tankegang å ha, for da gir alt mening å jobbe med kanskje, i motsetning til den første».* Det var likevel forskjeller om dette var noe lærerne var bevisste og arbeidet målrettet for å endre elevenes målorientering.

Forskningsspørsmål 2:

Det andre forskningsspørsmålet var:

2) Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Nedenfor følger en beskrivelse av tema som ble identifisert i tilknytning til dette forskningsspørsmålet.

4.5 Lærer-elev relasjonen og emosjonell og faglig støtte

Når det gjelder hvordan lærerne kunne støtte elevene i prestasjonssituasjoner, ble det snakket om viktigheten av å gi både emosjonell og faglig lærerstøtte. I begge tilfeller fremhevet informantene at lærer-elev relasjonen, relasjonsbygging og «å kjenne eleven» var sentralt.

4.5.1 Relasjonsbygging og å «kjenne eleven»

Relasjonsbygging ble av alle nevnt som en av tre moment, da lærerne ble spurt om å trekke frem det viktigste i arbeidet med tilrettelegging for elevenes arbeid med krevende læringsoppgaver. L5 sa for eksempel: Så da er det å legge til rette for det. Og igjen, derfor mener jeg at relasjoner, det er liksom nummer en». En annen sa det slik: «trygghet, altså relasjonsbygging spesielt er kjempeviktig!» (L1)

Et hovedfunn var at alle lærerne sa at å «kjenne eleven» var en forutsetning for å kunne gi elevene emosjonell støtte. For å bli kjent med elevene ble det sagt at en måtte «finne ut hva de liker og hvilke interesser de har» (L3). En-til-en samtaler og å snakke med elevene i en annen setting utenfor undervisning som i friminutt, ble nevnt av flere i denne sammenheng. Lærerne oppfordret til å aktivt søke informasjon om eleven, fordi det ville gjøre det lettere å tilrettelegge for eleven. Lærernes utsagn viser til dette:

«(...) at du kjenner elevene og hvis de stoler på deg og har en god relasjon til deg, så kan de fortelle litt om hva de skjønner selv og. Det er veldig viktig, for da er det mulig å gjøre tilpasninger på det» (L5)

«Du må på en måte kjenne elevene dine sånn at du kan tilrettelegge. Det kan være for eksempel med lekser og sånt og, hvis det skaper stress for noen» (L4)

Trygghet og åpenhet

I sammenheng med relasjonsbygging ble viktigheten av «trygghet» og «åpenhet» gjentatt av lærerne. Dette gjaldt både i forhold til elevenes opplevelse og håndtering av stress. L4 ga et eksempel som illustrerer dette. Læreren hadde en elev som ble stresset av å sitte alene som hen hadde laget en personlig avtale med. For å trygge eleven, tilrettela læreren slik at eleven alltid hadde noen sitte med:

«Eleven er plassert på en gruppe sammen med en elev som hen er veldig trygg på. For dette er en elev jeg kjenner godt». (...) «Så har jeg har gått inn og trygget eleven, med at de alltid får lov til dette. Og det må jeg gjenta til hen ganske ofte. For det skaper stress for hen» (L4)

Lærerne påpekte at åpenhet var nødvendig for at elevene skulle føle seg trygge på at de kunne snakke med en voksen, når de hadde utfordringer eller var plaget av stress. L1 uttrykte det slik: *«Så er det gjerne lettere å si det til en voksen. Du sier det kanskje ikke til en av klassekameratene dine, hvis det er noe du skikkelig strever med»*. L5 understreket at åpenheten måtte være gjensidig, for å kunne gi elevene støtte:

«Jeg ønsker også at elevene skal være åpne. Jeg forteller selv om mye som jeg nok ikke hadde gjort til vanlig, men som jeg tror er viktig fordi det ufarliggjør den grensen mellom meg og de. For, ja du er lærer, men du skal og være en støttende lærer. Det er viktig.» (L5)

4.5.2 Delmål

I sammenheng med lærernes faglige støtte ble det å «bryte ned» læringsmål trukket frem. Lærerne vektla at delmålene måtte tilpasses elevenes faglige nivå og være realistiske å oppnå, kunne det bidra til mestringsopplevelser og å fremme elevenes motivasjon. De fleste lærerne knyttet dette til tilpasset opplæring, L4 sa eksempel: *«Det går jo inn under tilpasset opplæring, sant. Det er jo veldig viktig at du kan gjøre tilpasninger, så du kan tilby den*

konkrete hjelpen til den eller de elevene som trenger det»(L4). Ytterligere av lærernes utsagn oppsummerer funnene:

«Så det å hele veien ta bitte bitte små steg mot et mål, det tror jeg er viktig. Også er det jo ikke alle sammenhenger du får til det. Og det tror jeg de kan takle greit det og, men og at de vet hva som er målet med at vi jobber, altså bryte det opp så mye da, hva, hvordan skal vi ende. Det ligger jo en motivasjon hos de også til å klare dette her. De bare vet ikke helt hvordan de skal komme der. Og da er det viktig at vi kan være med å hjelpe dem» (L1)

«Liksom å bryte det helt ned til eleven sitt nivå. Ikke bare «dette skal alle gjøre» eller «dette er en generell oppgave for alle» (L3)

To lærere trakk frem at samtaler med elevene var nyttig i denne sammenheng, for å avdekke utfordringene og hjelpe dem videre i den faglige utviklingen. En forklarte det slik:

«Det er viktig å bryte det ned, og da må du ha en samtale med den eleven. Du må ha tid til hen eller de elevene, hvis du har de i grupper. Og at en spør; «hva var det som var vanskelig? hva var utfordrende? Ok, da går vi noen skritt tilbake». Også sier vi at «dette har dere fått kjempegodt til, men her stopper dere litt opp. «Hva er det som er vanskelig her?», sånn at elevene da kanskje selv kan se det og sette ord på det, heller enn at jeg skal gå inn og si; «Her har dere ikke fått det til!» (L1).

4.6 Legge til rette for støttende relasjoner mellom elevene

4.6.1. Samarbeid og gruppearbeid

Studiefunnene viser at det å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen, og å legge til rette for samarbeid og gruppearbeid, var viktig for lærerne. Elevsamarbeid hadde flere fordeler for elevene, både faglig og sosialt. Videre viser jeg eksempler som lærerne mente elevene hadde utbytte av.

Læringsvenn

Tre av lærerne hadde gode erfaringer med det de kalte «læringsvenner». Lærerne fortalte at dette var noe de fokuserte på fra tidlig alder, noe som hadde gjort elevene rutinerte i å spørre den elevpartneren de ble tildelt av læreren eller sidemannen om hjelp. De oppfattet samarbeidet som lærerikt, fordi elevene støttet og lærte av hverandre. Det kunne igjen lette arbeidet med utfordrende oppgaver, fordi det opplevdes mindre krevende for elevene når de sto sammen om det. I denne sammenheng trakk L5 en av frem positive sider sammenligning kunne ha for elevene, og sa: «*Veldig ofte, så påvirker det elevene positivt. Fordi de ser at «ok, den eleven har klart det, da klarer jeg det og».* Det er både med oppgaver og seg imellom (L5). Informantene erfarte at tiltaket hadde ført til etablering av nye vennskapsrelasjoner i klassen, og at dette var positivt for det sosiale miljøet, og bidro til aksept blant elevene. Læreren utsagn oppsummerer dette:

«Det er jo en måte vi jobber på skolen, at elevene sitter sammen to og to. Da kaller vi de læringsvenner. Det er helt tilfeldig hvem som blir læringsvennen deres. Så bytter på det ganske ofte sånn at de er vant til å jobbe sammen med, både de som er lik dem selv på en del ting, og de som er veldig forskjellige. Og der har vi veldig gode erfaringer med. Da stiller vi gjerne et spørsmål til klassen, og så sier vi etterpå "diskuterer dette med læringsvenn. Og etterpå "hva har dere snakket om?" sånn at det svaret de gir, det er ikke bare mitt, det er vårt. Og det ufarliggjør det litt mer, fordi da har de fått snakket sammen på forhånd. Og svaret som kommer er fra de to. Det blir tryggere og avgi et svar da i klassen. Og alle har noe å komme med» (L4)

Gruppering etter nivå

To av lærerne brukte gruppering av elever som et eksempel på at relasjoner og samarbeid mellom elevene kunne virke stressdempende, særlig i arbeid med krevende oppgaver. Lærerne hadde delt inn elever i mindre grupper ut fra deres nivå, gjennom programmet «På Sporet» og i engelskundervisningen. De to opplevde at dette hadde ført til at elevene ikke følte seg alene, når de fikk se at de ikke var de eneste som slet:

«Når de kom ut på gruppene, så de at det er mange andre som strevde med det samme. Når de så at «det er ikke bare meg», senket de skuldrene. Det var trist, men det var veldig godt å se de, fordi de hadde en veldig fin utvikling bare på grunn av det.» (L1)

«Også slapper de litt mer av når det gjaldt for ganske mange. Så akkurat det var kanskje litt bedre for de å takle. Fordi det var mer ok, når det er mange som sliter med engelsk, for eksempel.» (L4)

4.6.2. Trygt og godt klassemiljø

«Lov til å gjøre feil»

Et av studiens hovedfunn var at lærerne var enige om at det å skape et trygt og godt klassemiljø var nødvendig for at elevene skulle få til et velfungerende samarbeidsklima, og for at de skulle våge å utfordre seg og arbeide med utfordrende læringsoppgaver. Alle lærerne fremhevet viktigheten av å skape en klassekultur der det var rom for å gjøre feil. To lærere sa blant annet:

«Det er jo klassemiljøet, jeg har sagt flest ganger tipper jeg. Så sant det er godt, så blir det rom for å gjøre feil.» (L2)

«Det handler jo mye om at det er et trygt miljø for det. At det på en måte det er trygt å utfordre seg i den gruppen som du er i, at det ikke er skummelt å gjøre feil» (L4)

Videre brukte to av lærerne fremføringer i klassen som eksempel på en situasjon som kunne være krevende for elevene:

«Hvis du har et godt lag rundt deg er det ganske utrolig hvor langt du kan komme. Å ta oppmerksomhet er krevende, utfordrende. Dersom det ikke er trygt å hverken bidra eller at en har opplevd å bli ledd av hvis en svarer feil, da går det heller ikke så bra med den faglige utviklingen.» (L1)

«Det er jo en øvings sak. Hvis de er utrygge i klassen generelt, så er jo presentasjoner det verste som finnes i hele verden. Hvis de øver seg opp og det er et klassemiljø, der det er greit å gjøre feil, vil det være mye enklere» (L2)

«Å lære av å gjøre feil» og se verdien av «prøving og feiling»

Et fellestrekk var at lærerne fokuserte på å få elevene til å se det positive i å gjøre feil og formidle budskapet om at en «lærer av å gjøre feil» og av å utfordre seg. En av lærerne uttrykte det slik:

«Vi begynner veldig tidlig med å si at «vi lærer av å gjøre feil». Og at det å gjøre feil er bra, fordi da lærer vi. Når jeg har overtatt klasser eller begynt på første trinn med nye klasser, så er det omtrent det første vi bruker tid på» (L4)

I denne sammenheng oppsummerer sitatet nedenfor tre andre hovedfunn som lærerne var samstemte om:

«At det er når du gjør ting som er utfordrende, det er da du lærer og blir flinkere. Og for å komme gjennom det, så må du gjøre feil på veien. Det blir på en måte en del av prosessen. Hvis det blir kultur for det at det er en del av prosessen og med å prøve å feile, så vil det gjøre det mindre skummelt. Da er det nesten bare positivt om du gjør litt feil selv og når du står framme eller bare legger inn, eller i hvert fall hvis du først gjør det, at du ikke på en måte prøver å skjule det. Så ser de at læreren gjør det og. Det gjør vi alle» (L5)

For det første innebar det å få elevene til å se læringspotensialet i å gjøre feil, og for det andre at «prøving og feiling» var en nødvendig del av læringsprosessen. L4 hadde gode erfaringer med å videreformidle dette til elevene gjennom samtaler: «Det blir igjen å snakke om det. Å si at hvis vi gjør det samme hele tida, så kommer vi ingen vei. Og at det er når vi utfordrer oss at vi lærer mer». For det tredje fortalte lærerne at de ofte brukte seg selv som eksempel, for å vise elevene at alle kan gjøre feil. Lærerguppen trodde det bidro til å normalisere og skape en klassekultur med rom for å gjøre feil.

4.7 Tilpasning av oppgaver eller lærestoff

Alle lærerne trakk frem viktigheten av å legge til rette for at elevene opplevde mestring, gjennom å tilpasse oppgaver eller tilrettelegge for situasjoner som kunne gi elevene mestringsopplevelser. De uttrykte også at dette var viktig for at elevene skulle våge å gå løs på krevende oppgaver. Lærerne knyttet videre mestring og motivasjon til elevenes læringsatferd. L3 sa for eksempel:

«Fordi man(elevene) som sagt «vet» at man ikke vil få det til, og da gidder man heller ikke prøve. Hvis en tenker at en ikke får det til blir det vanskelig å føle mestring. Men det er viktig. Du og jeg som er voksne, vet jo du at det gir motivasjon»

For å motivere og bygge mestringserfaringer, svarte alle at tilpasning av både lærestoffet, arbeidsmetoder og undervisningsopplegg var nødvendig. En av lærerne oppsummerte det slik:

«Så tenker jeg jo selvfølgelig at du som lærer må tilpasse. Både lærestoffet og opplegget. Og finne hva som er denne eleven sin beste måte å lære på. Kanskje vi kunne brukt det av og til, variere oppgavene, oppgaveformene og oppgavetyperne» (L5)

4.7.1 Tilpasset opplæring (TPO)

I intervjusamtalen fokuserte lærerne mye på tilpasning av oppgaver, og flertallet knyttet det til prinsippet om tilpasset opplæring og lærer-elev relasjonen. Informantene var samstemte om at det var nødvendig å ha kjennskap til elevenes forutsetninger, hvordan den enkelte løste oppgaver og hvordan de taklet motgang, for å kunne vite hvilke oppgaver de var i stand til å mestre og gjøre individuelle tilpasninger. Lærerne tydeliggjorde at dette var individuelt og betydningen av hvordan man valgte å tilrettelegge for dette. To av lærerne forklarte det slik:

«Ja, elevene lærer best ved å jobbe med krevende oppgaver, men da må du vite hvor eleven står. Altså gi de en oppgave som du vet de kan mestre ut ifra der de er, og der er de jo veldig forskjellige» (L3)

«Det er jo veldig individuelt. En oppgave som er veldig lett for noen kan jo være superkrevende for andre. Så handler det om hvordan du legger opp oppgaven» (L2)

To påpekte at det var lærerens ansvar å finne en balanse mellom tilpasning av læringsoppgaver og stille krav som utfordret elevene til å gå utenfor sin komfortsone, for å fremme læring. Det ble understreket at en måtte trå varsomt, og være ekstra oppmerksom på elever som strevde. En av lærerne uttrykte det slik:

«Og det, kall det presset som vi gir. For vi ønsker jo på en måte å presse de litt, fordi vi vet at det da de lærer mest. Og at de opplever sterkest mestring når de får til noe de har jobbet for. Men så må man passe på at det ikke vipper over til å bli den negative delen av det» (L5)

L4 mente at det var når det ikke var samsvar mellom lærerens og elevens forventninger det som oftest oppstod problemer, og sa «*At du som voksen må være klar over det, for da vet du hvor langt du kan pushe*». Det var flere som uttrykte at det å finne elevenes «*tippepunkt*» kunne være utfordrende, og sa at det tok tid før en fant hvilke krav som kunne føre til press istedenfor mestring.

4.7.2 Variasjon i arbeidsmåter

Alle informantene la vekt på at en måtte variere arbeidsmetodene i undervisningen, med hensyn til mangfoldet av elever og deres ulike måter å lære på. Disse lærersitatene underbygger dette:

«Med alle de elevene jeg har i min klasse nå, så klarer jeg ikke å legge opp til kjekke timer for alle hele veien, men det er derfor det er viktig å gjøre ting på forskjellige måte» (L3)

«Det er jo forskjellige varianter av ting. Dette er noe det går an å tenke på som lærer. At kanskje noen elever er best til å uttrykke dette som en veggavis eller ha en presentasjon på en annen måte, eller annen presentasjonsform. Da må du som lærer kunne være litt fleksibel på det» (L2)

4.7.3 Interessebaserte oppgaver

Et hovedfunn når det gjaldt oppgavetyper, var at lærerne erfarte at læringsoppgaver som ble basert på elevens interesser, opplevdes meningsfulle og var motivasjonsfremmede for elevene. L2 uttrykte det slik: *«Det har også med interesse å gjøre. Hvis det er et eller annet som elevene er interessert i, så hjelper det voldsomt.»*. En annen lærer fortalte om et dinosaurprosjekt hen gjennomførte i egen klasse. Temaet engasjerte elevene, og læreren opplevde at det stimulerte til læreglede og lærelyst:

«De var så engasjerte! Og det var da vi fant ut at vi må ha litt mer av interesseprega prosjekter. For å få med oss absolutt alle, på den måten som vi fikk til da, fordi alle var med (...) Som sagt, det får du ikke til hele veien heller. Men å ha det litt i bakhodet. At det det er viktig innimellom, hvis det passer seg sånn» (L1)

L1 sa videre:

«Det må gjerne handle om noe som de er interessert i, de må se meningen med oppgavene. De skjønner ikke alltid hvorfor de skal skrive. Eller de kommer gjerne ikke på ting å skrive. Selvfølgelig gjelder ikke dette alle, men det er en typisk gjenganger jeg ser i min klasse» (L1)

L4 brukte bøyning av uregelrette verb i engelsk, som et eksempel på noe som kunne oppleves utfordrende og stressende for elever, fordi de ikke så et tydelig mål eller mening med læringsarbeidet:

«(...) det er en sånn ting som kan skape litt stress, fordi det er jo også en ting som de på en måte må kunne eller pugge. For det er ingen mening i det, ikke noen regler å følge. Da gjør vi det i noen uker, så tar vi en test. Da er det et mål for den puggingen».

4.7.4 Medbestemmelse

En av lærerne fokuserte på at elevene ble gitt «frihet» og var selvstyrte. L3 forklarte at elevene skulle være delaktige og bli hørt i beslutninger som gjaldt læringssituasjoner, som for eksempel arbeidsmåte eller at de fikk velge rekkefølge på oppgaver selv. Dette var både for å

vise respekt overfor elevene, men også fordi hen hadde observert at enkelte hadde funnet egne læringsstrategier, som kunne virke stressdempende. Hen uttrykte seg slik:

«La barna tilpasse litt for seg selv. For ofte så vet de egentlig ganske godt selv hva og hvordan de vil gjøre ting og lærer best. I hvert fall hvis man prøver å utforske dette (...) Jeg tror de er smartere enn vi tror (...) Så må du bare gi den litt frihet til å velge selv. Rett og slett. For jeg tror egentlig de selv også vet hvordan de jobber best.» (L3)

4.8 Tilbakemeldinger og læring som prosess

Et av studiens hovedfunn var at lærerne trakk frem viktigheten av hvordan elevresultater ble fulgt opp i etterkant. Dette gjaldt tilbakemeldinger på elevenes arbeid med læringsoppgaver og vurderingssituasjoner, i form av ros og komplimenter for innsats og gjennom underveivurderinger. En sentral del av dette arbeidet dreide seg for lærerne om å hjelpe elevene til å se på læring som en prosess.

4.8.1 Anerkjennelse og bekreftelse

Flere av informantene sa at det å løfte frem det elevene fikk til i responsen de gav, var viktig. Lærerne anerkjente elevene sine og gav dem bekreftelse når de hadde gjort en god jobb eller tatt et godt valg. Det ble påpekt gjennom oppmuntrende kommentarer, som skryt og komplimenter. L1 brukte uttrykket *«catch them being good»* om dette.

Lærerne var opptatt av å gi positive tilbakemeldinger som rettet seg mot elevenes innsats. L4 og L5 gjentok for eksempel at elevarbeidet var «godt nok», hvis de oppfattet at de hadde lagt ned egeninnsats, og L3 sa: *«Ellers er det veldig fokus på at det beste du kan alltid er «godt nok»*. Lærerne fokuserte hovedsakelig på det elevene var flinke til i tilbakemeldingene. De understreket betydningen av å gi denne formen for kommentarer når elevene arbeidet med krevende oppgaver, for å styrke deres mestringstro i situasjonen. L4 tok utgangspunkt i presentasjoner for å begrunne dette, og sa følgende:

«Tilbakemeldinger, det er viktig. Hvert fall hvis noen gjør noe som de synes er skummelt, og at de får gode tilbakemeldinger på det. Det kan for eksempel være framføringer, for det syns mange kan være skummelt. Da kan en helt i starten få gjøre

det foran noen elever i klassen. Så ta det gradvis. At en neste gang kan en kanskje presentere for en mindre gruppe elever. At en kan dele det opp litt og så gjerne prøve å gjøre det i klassen etter hvert. Så å bygge godt opp under det. Fortelle at «Det gikk jo kjempefint» og hva de var flinke til»

To av lærerne mente at det alltid var noe positivt å finne i det elevene gjorde. Også i tilfeller elevene hadde kommet frem til feil svar eller valgt feil fremgangsmåte i arbeid med oppgaver. I slike situasjoner fortalte L3 at hen prøvde å vri om det som var «feil», til å fokusere på det som var bra:

«På oppgaver svarer de gjerne ikke feil, men kanskje de har gjort det på en annen måte. Da prøver jeg heller se på det positive de har gjort. Si «kult, kreativt» eller «jeg har aldri tenkt på å gjøre det sånn», hvordan kom du frem til det?»

L1 sa at det i seg selv var positivt at elevene hadde forsøkt, og at dette kunne kommenteres:

«så er det jo stort sett alltid ett eller annet positivt og at de har prøvd i det hele tatt. Det er jo i hvertfall positivt, fordi det er jo de som jeg var inne på, som bare gir opp. (...) Så at de i det hele tatt våger, er jo første steget. Det er jo ikke helt gitt at de gjør det da. Så jeg prøver å finne litt sånn lysglimt. Det er jo stort sett alltid et eller annet positivt» (L2)

I sammenheng med læreres tilbakemeldinger, trakk informantene frem betydningen av andre medelevers tilbakemeldinger. Flertallet sa at det handlet om at elevene ble anerkjent av sine medelever, og ikke kun læreren. Flere fortalte at de kunne bruke elever som rollemodeller ved å vise frem deres skolearbeid eller oppførsel, som gode eksempler for klassen. For noen var dette et grep for å ikke kun berømme elever som var flinke faglig, men også de som var flinke på andre områder. Lærerutsagnene oppsummerer dette:

«Jeg tror jo at alle synes det er godt å bli løftet fram. For eksempel om hvis noen har gjort noe bra, så spør jeg; «kan jeg få vise dette til klassen?» Og så viser jeg det, så blir klassen kjempeimponert og da teller ofte den tilbakemeldingen for eleven mer, eller i hvert fall like mye, som om hvis det var jeg som ga den» (L1)

«Det er jo flere som har og behov for å vise hvor flinke de er, og det synes jeg de skal få lov til. Men da er det jo min oppgave å fremheve de som kanskje ikke er så opptatt av å vise til de andre hvor gode de er. Det blir den voksne sitt ansvar og «se så bra» for eksempel. Fordi de trenger å bli anerkjent av andre og kanskje ikke bare lærere, men av klassekamerater, venner og jevnaldrende. Jeg tror det er viktig» (L5)

4.8.2 Konstruktive tilbakemeldinger ut fra læringsoppgavens formål

Et funn i forbindelse med tilbakemeldinger, var at lærerne mente det var viktig å gjøre elevene bevisste på formålet med læringsaktiviteter. L3 sa for eksempel:

«Både du(læreren) og de(elevne) må vite hva kriteriene er og hva det er jeg er ute etter». (...) Da prøver jeg alltid å være ganske tydelig først hvis jeg har et nytt og undervisningsopplegg sånn som går over tid, eller om det er ny time. Da prøver jeg å vise formålet med ting. Helt fra starten av»

Hovedtendensen var at tilbakemeldingene måtte være konkrete i forhold til læringsoppgavens formål og konstruktive, slik at det som var bra og hva eleven kunne jobbe videre med, ble formidlet på en forståelig måte for eleven. L2 sa det slik: *«Hvis du kanskje skriver «bra» og ikke noe mer det, da er det jo heller ingen mening»* og brukte tilbakemeldinger på elevers skrivelekser som eksempel:

«Når jeg har hatt skrivelekser, så har jeg gjerne skrevet «Oi, det var kjekt å lese og se at du har brukt mange adjektiv!» eller et eller annet sånt. Og da var gjerne det målet. Men hvis jeg skriver «godt jobba», da blir det mer, ja vel, hva var det som var godt jobbet da? Var det fordi jeg hadde stor bokstav i begynnelsen av en setning og punktum til slutt? Det gir jo ikke noe mening for elevene» (L2)

4.8.3 Hyppige tilbakemeldinger og underveisvurdering

Studiens hovedfunn var at lærerne oppfattet hyppige tilbakemeldinger underveis i læringsarbeidet, ga elevene best læringsutbytte, og samstemte om at underveisvurdering var best egnet vurderingsform. Utsagnene nedenfor er eksempler på dette:

«Det er jo underveisvurdering, sånn at du kan si hva de kan ordne mens de holder på. (...) Å si at «dette var bra, her ser jeg du må jobbe litt mer med sånn og sånn, altså dette kan vi ordne på til neste gang» (L3)

«Så det å være tydelig hele veien i prosessen. Og selvfølgelig gi de tilbakemelding i slutten. Men vi jobber med det som en prosess, der de hele veien underveis og kan rette opp, og som du sier da faktisk lærer noe av det som de enten har forstått eller misforstått eller trodd at det skulle være på en annen måte da.» (L4)

Flere informanter sa at de spesielt ved vurderingstilfeller, passet på at elevene fikk vite grunnen med det de gjorde. L4 uttrykte det slik:

«Det er ikke for å finne ut at du ikke har øvd godt nok, men det er fordi vi skal lære. Hele målet er at du skal lære disse verbene og at det er derfor vi tar disse testene (...) det er litt det samme med gangetabellen. Den kommer i fjerdeklasse, helt i starten. Så det er nok en av de første de kanskje møter, så skal det pugges».

Flertallet fortalte også at de jobbet aktivt for å «ufarliggjøre» vurderingssituasjonene: *«Det å gjøre det mer til en lek og ikke så alvorlig» (L1)*. Mange hadde erfart at felles klassesamtaler i forkant kunne bidra til dette.

4.8.4 Prosessuelt læringssyn

Lærernes formeninger om underveisvurdering, kan ses i sammenheng med et annet funn, som var viktigheten av å få elevene til å se på læring som en prosess. En lærer uttrykte det slik: *«Jeg tenker at det er viktig å se det som en prosess, og at ikke det bare er start og slutt, det er ganske mye mellom der. Og at vi hele tiden lærer nye ting»*. L2 illustrerte dette ved å bruke en rakett som en metafor som billedgjøring for elevene:

«De må jo tenke at de skal jo utvikle seg, de skal bli flinkere til ting hele veien. Så da pleier jeg å si at de skal ha en progresjon, altså en utvikling men det skal være gradvis. De skal bitte litt opp, og ikke rett opp som en rakett for da går det gjerne rett ned igjen og. Men altså litt og litt opp opp opp opp opp, akkurat som med trappetrinn opp igjennom. Hvis jeg tegner opp dette her, så ser de at «ok her var det noe

vanskelig». Og ok, da går vi gjerne ned ett trappetrinn, og så kan vi heller finne ut hva som var det, og så kan vi gå opp igjen. Istedenfor hvis det er som en rakett, da er det jo fort gjort at en går rett ned igjen og gå på en smell.»

4.9 Fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse

4.9.1 Be om hjelp og lærertilgjengelighet

I forbindelse med krevende oppgaver hadde lærerne observert at elevene ofte tok i bruk uheldige mestringsstrategier, som å passivt sitte stille og usynliggjøre seg ved å unngå å be om hjelp. L1 sa *«de har liksom ikke strategier for hvordan de skal gå videre»*. Flere lærere opplevde at elevene oftest bare trengte en liten justering for å kunne komme seg videre, men at elevene gjerne syntes det var flaut å be om hjelp. I slike tilfeller var lærerne samstemte om at det viktigste var å være tilgjengelig for eleven i arbeidet og *«(...) ikke la dem bli overlatt til seg selv» (L4)*. En lærer sa at hen prøvde å motivere elevene og vise at hen sto der for å hjelpe ved å si *«Ta en side først, så tar vi resten sammen» (L5)*. En annen sa:

«Jeg tror på en måte at, hvis de ikke får det til og sier «jeg klarer det ikke», så sier jeg «men da kommer jeg og hjelper deg» eller et eller annet sånn. Istedenfor å si «prøv en gang til». Så prøver jeg å ha fokus på at «jeg er her for å hjelpe deg» (L3)

To informanter fremmet viktigheten av å være oppmerksom på elever som en visste hadde problemer med å komme i gang eller hadde vansker med å be læreren eller medelevene om hjelp. L5 uttrykte det slik: *«Men da gjelder det jo å vite hvem det er ekstra viktig at jeg hvert fall er innom og sjekker. Hvem er litt ekstra viktig at jeg forteller en gang til hva vi skal gjøre»*. De var enige om at lærerens tilgjengelighet ikke var nok, fordi det forutsatte et klasse miljø der det var akseptert å be hverandre og de voksne om hjelp samt at læreren kjente sine elever.4.10 Dempe sammenligning

4.10.1 Skjule elevresultater

Alle lærerne var enige i at å «skjulte» elevresultater og å unngå å ta dette i felleskap, kunne bidra til mindre sammenligning dempe et resultatfokus. De mente det beste var å gjennomgå skoleprestasjoner med eleven det gjaldt. L4 forklarte hvordan hen praktiserte dette:

«Noe som spesifikt jeg gjør, er å samtale med eleven der jeg gjerne prøver å ikke fokusere så mye på resultatene (...) Også er det selvfølgelig å ikke gå gjennom resultater felles. Det er jeg ikke fan av. Ta det med de det gjelder heller».

4.10.2 Fokus på egen læringsprosess

For å dempe sammenligning blant elevene uttrykte lærerne at det å få elevene til å fokusere på egen læringsprosess, var viktig. L5 sa for eksempel *«Jeg prøver å få de til å forstå at de gjør det for seg selv»* og overbevise elevene om at de ikke la innsats i skolearbeid for læreren eller andres del, men for egen læringsutvikling. Flere sa at tilbakemeldingene en ga elevene burde være konstruktive fremovermeldinger, som tok utgangspunkt i hvor eleven befant seg i sin læringsprosess. Elevenes ulike fremgang og resultater ble slik mindre synlig, dermed kunne en unngå sammenligning. L3 oppsummerer dette:

«Det er noen som er litt negative overfor seg selv, eller over egen læring eller kompetanse (...) Så sier de kanskje et eller annet om at «men Elias har jo skrevet 3 sider». Da sier man «Dette handler ikke om Elias. Det er jo din oppgave og din presentasjon. (...) Men de er så opptatt av hva alle andre gjør, men vi er forskjellige alle sammen.»

4.10.3 Fremheve elevenes styrker og aksept av svakheter

Et tiltak flere lærere trakk fram, var å samtale med elevene om at man var gode på forskjellige områder. Det innebar å ha fokus på forskjellighet og å løfte frem både elevenes styrker og svakheter. Lærernes utsagn er eksempler på dette:

«Det vi gjør i vår klasse, vi har vært veldig tydelige på, helt fra starten av, er å skape et godt klassemiljø der det er rom for at vi er forskjellige på alle områder i livet. Noen er kjempegode i fysisk aktivitet, noen er gode i fotball, noen gode på å synge, noen er

veldig gode på lesing, noen er kjempeflinke på gangetabellen, altså vi bruker hverandres styrker (L4)

«Så er vi jo forskjellige, og de er jo forskjellige alle sammen. Jeg prøver på en måte å bare presisere det. Og at de forstår ting forskjellig, alle ting. Jeg tror ikke vi har så mye fokus på feil, med mindre man er slem. Jeg prøver bare at det er menneskelig» (L3)

L4 og L5 fortalte at de hadde brukt mye tid på «Smart Oppvekst», der elevene selv forklarte til hverandre hva de var gode på og hva de trengte å jobbe mer med. Lærerne påpekte at de først og fremst fokuserte på det positive og elevenes styrker, men at en ikke måtte være redd for å bruke svakheter og det vanskelige. For eksempel var L1 opptatt av å få frem at det å spørre om hjelp ikke var en svakhet: *«At det skal være lov, det skal være trygt, og her skal vi hjelpe hverandre.»*

Flere lærere sa at de ofte viste til noe de hadde strevd med selv, for å få frem at ikke alle er like gode på alt. To lærerne sa det slik:

«Du må på en måte gjerne ha noen eksempler på. Det hjelper gjerne de ofte hvis du kan fortelle noe fra en gang du selv strevde med ting som de gjerne er akkurat oppe i og hvordan vi sammen skal jobbe for at dette her skal gå» (L4)

«La de se andre gjøre feil og fortelle at «nå skjedde det». Litt sånn speiling» (L5)

Lærerne erfarte at å ha lite fokus på feil og hva som var «riktig og feil» svar, la til rette for at elevene i mindre grad kunne sammenligne seg med andre. L3 fortalte at hen tilstrebet å lage oppgaver som hadde flere løsninger og dermed flere riktige svar. Dersom noen av elevene ikke svarte på oppgaven eller kom med feil svar, pleide hen å vri det om til noe positivt ved å for eksempel si *«hvordan kom du frem til det?»* eller *«Jeg har aldri tenkt på å gjøre det på den måten»*, som viste at hen støttet eleven. Læreren opplevde at dette førte til at å «prøve og feile» ble mindre skummelt og at elevene i større grad turte å utfordre seg.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene i lys av oppgavens teoretiske ramme. I presentasjonen av resultatene vektla jeg en beskrivende fremstilling av intervjufunnene. Drøftingsdelen av resultatene vil inkludere min egen tolkning, refleksjoner og synspunkter, med mål om å få en helhetsforståelse av tematikken og kunne besvare forskningsproblemstillingene og belyse hovedproblemstillingen.

Oppbygningen av drøftingen er organisert etter forskningsspørsmålene og identifiserte tema:

Forskningsspørsmål 1: Oppfatter lærere at elever på mellomtrinnet opplever lærings- eller prestasjonsrelatert stress og i tilfellet hvorfor?

Funnene tilknyttet forskningsspørsmål 1, tyder på at elever opplever et krysspress fra flere hold. Informantene nevnte økte skolefaglige krav, vurderingssituasjoner og prøver, press fra foreldre og elevene selv. Når det gjelder lærernes opplevelse av prestasjonsrelatert stress, var det først og fremst nasjonale prøver, kartleggingsprøver og muntlige presentasjoner informantene hadde erfart at kunne være stressende for elevene. Dette kunne føre til et resultatfokus og sammenligning mellom elevene.

5.1 Økte skolefaglige krav

Informantene erfarte at de skolefaglige kravene økte betraktelig i overgangen fra 3.-4. trinn og fra småskoletrinnet til mellomtrinnet, særlig i norsk, matte, engelsk og grunnleggende ferdigheter. Dette kunne være utfordrende for elevene og føre til stress.

Det indikerer at de faglige kravene ligger utenfor elevenes mestringssone, og at denne ubalansen kan ha ført til negativt stress (Davidson, 1999; Lazarus, 2006; Lillejord et al., 2017). Manglende kompetanse i møte med skolens krav kan forsterke følelsen av utilstrekkelighet og nederlag. Det er sannsynlig at elevene opplever færre mestringssituasjoner og at mislykkede forsøk svekker deres motivasjon og forventninger om å mestre krevende oppgaver. Ifølge Bandura (1997) spiller mestringserfaringer en avgjørende rolle for hvordan

elevene håndterer utfordringer, og fraværet kan forsterke tilstedeværelsen av stress. Dette samsvarer med lærernes opplevelser og er i overensstemmelse med stressteorien. Lærerne erfarte for eksempel at høye krav til grunnleggende ferdigheter kunne skape utfordringer for elevenes selvstendige arbeid med læringsoppgaver. Potensielt kan manglende mestring over tid resultere i at elever mister troen på sine muligheter for læring (Bandura, 1997). Informantenes eksempler kan illustrere problemet, og relateres til det en av lærerne refererte til som «faglige hull» i elevers grunnleggende kunnskap, som kunne hemme deres læringsutvikling.

5.2 Press fra foreldre

To av lærerne påpekte at en del elever kunne oppleve press fra foreldre. Forskning viser at foreldres målorientering påvirker utviklingen av elevenes målorientering (Gonida et al., 2007; Hattie, 2009; Wentzel, 2002). Foreldres forventninger og tro på barnets evner har mye å si for elevens syn på egne læringsmuligheter. Dersom foreldrene gir uttrykk for at det er resultatene som teller og ikke innsatsen til barna, kan det tolkes som om de verdsettes ut fra sine prestasjoner, og skoleprestasjoner attribueres til deres evner. Det vil kunne føre til at barna blir prestasjonsorienterte, som igjen gir økt risiko for nederlagsopplevelser og skolerelatert stress (Bandura, 1997; Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Crum et al., 2013).

En lærer beskrev hvordan foreldre og læreres ulike målorienteringer og læringstradisjoner kunne påvirke skole-hjem samarbeidet, og gå utover støtten elevene fikk hjemme til leksearbeid. Ulike syn på skolens mål og praksis er ikke uvanlig. Mange foreldre har trolig vokst opp i en tradisjonell skole med andre pedagogiske tilnærminger og et sterkere fokus på resultater enn dagens lærere, og informantene i studien. En prestasjonsorientering kan lede til et mer låst tankesett (Dweck, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan kanskje forklare hvorfor foreldrene som var prestasjonsfokuserte hadde utfordringer med å omstille tankegangen.

Foreldre kan følge opp elevenes skolearbeid og læring ved å hjelpe dem med lekser hjemme. Dersom foreldre ikke er involvert i det som skjer på skolen, kan det bli vanskelig å gi den

støtten barna trenger i læringsarbeidet. I denne sammenheng fremhevet læreren betydningen av kommunikasjon med hjemmet. Når elevene møter utfordringer, kan de miste en viktig ressurs, da de ikke har tilgang til verken lærere eller foreldre for hjelp til å for eksempel finne hensiktsmessige læringsstrategier som fører til mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Funnene indikerer at lærerne anså et foreldresamarbeid med respekt for hverandres ulike synspunkter og gjensidig dialog, som viktig for å kunne støtte eleven i læringen. Dette samsvarer med læreplanverket, der det understrekes at et velfungerende samarbeid har klar sammenheng med elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

5.3 Flere vurderingssituasjoner og prøver

De økte faglige kravene kan ses i sammenheng med lærernes opplevelse av prestasjonsrelatert stress på mellomtrinnet, og at det først og fremst var nasjonale prøver, kartleggingsprøver og muntlige prestasjoner som elevene oppleve som stressende.

I begrepet prestasjonsangst ligger også testangst (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98) (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). På bakgrunn av forskning er dette er den mest utbredte formen for angst i grunnskolen, som vanligvis oppstår når en situasjon oppleves som truende, som for eksempel muntlige fremføringer foran klassen (Bang et al., 2022). Dette bekrefter lærerne i studien, da de påpekte at muntlige fremføringer var den konteksten der stress var synlig utad og forekom hyppigst. Bare én av informantene så hensikten med kartleggingsprøver, fordi det ga en indikasjon på hvordan elevenes faglige nivå lå an i ulike fag. I henhold til nasjonale prøvers rammeverk har testene et dobbelt formål. Det første er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter innen lesing, norsk, regning og skrivning. Det andre er å bruke prøvesvarene for å for å kvalitetssikre undervisningen og evaluere elevenes faglige nivå (NOU2023:1, 2023).

Selv om myndighetenes intensjon om at resultatene skal bidra til å øke kvaliteten i skolen er klart definert, betyr det ikke nødvendigvis at det realiseres i praksis. Evalueringer av kvalitetssikringssystemet samt forskning viser at den pedagogiske nytteverdien er fraværende

for lærere, og at skolen har fått et sterkere resultatfokus etter innføringen. Som tidligere nevnt, har samtidig det økende omfanget av testing blitt pekt på som en årsak til økt prestasjonspress og skolerelatert stress (Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Fokuset på målbare resultater er et sentralt kjennetegn på skoler som har en prestasjonsorientert målstruktur (Covington, 1992). Slike signaler i skolen kan oppfattes som at elevenes evner måles ut fra deres prestasjoner, og gode resultater verdsettes i større grad enn selve læringsprosessen.

Dette samsvarer med studiefunnene og tendensene i grunnskolen. Lærerne fortalte at skolehverdagen gikk fra å være lekbasert til mer faglig orientert, og at det ble flere vurderingssituasjoner fra mellomtrinnet av. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalviks forskning (2011) som viser at elever fra 4. trinn gradvis opplever skolens målstruktur som mer prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2011). For eksempel var det i engelsk, norsk og matte at lærerne så at økning av de faglige kravene kunne føre til stress og press. Dette er interessant ettersom det nettopp er disse fagene elevene testes i de nasjonale prøvene og kartleggingsprøver.

På en annen side mente flere av lærerne at ikke det kun var skolens og ytre krav og forventinger som kunne føre til skolerelatert stress, men at elevene kunne legge press på seg selv. Streben etter å komme frem til «riktig svar» ble nevnt som eksempel. Noen elever kunne også kjenne skam og bli sinte på seg selv i arbeid med krevende oppgaver eller under gløseprøver, muligens på bakgrunn av urealistiske krav de hadde satt til seg selv. Elevenes skuffelse og tankemønstre gir innsikt i deres følelsesmessige tilstand og er viktige indikatorer på deres opplevelse av situasjonen. I overensstemmelse med stressteori beskriver informantene hvor individuelt opplevelse av stress kan være, og at stress og press ikke kun avhenger av miljømessige faktorer, men også personlige variabler (Lazarus & Folkman, 1984; Taylor, 2020).

5.4 Sammenligning av presentasjoner

Lærerne erfarte at resultatfokuset, som følge av flere tester og prøver, kunne føre til at elevene sammenlignet sine prestasjoner. Dette stemmer overens med undersøkelser av lærere, som har gitt uttrykk for at hovedfokuset har ført til sammenlikninger av resultater på gruppe-, skolekommunalt- og nasjonalt nivå (Gunnulfsen, 2018). Det tyder på at skolemyndighetenes krav og ambisjon med satsingen kolliderer med læreres forståelse av hva bidrar til god undervisningspraksis og best mulig læring for den enkelte elev.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) er det flere faktorer i læringsmiljøet som bidrar til økt opptatthet av sosial sammenligning blant elever, inkludert; offentliggjøring av vurderinger, stor grad av konkurranse og lite differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 227). Alle disse faktorene er gjenkjennbare i de ovennevnte evalueringspraksisene. For eksempel er nasjonale prøver lite differensiert, da de er standardiserte tester med kunnskapsmål som ikke er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger. Resultatene publiseres offentlig og sammenlignes nasjonalt og internasjonalt, som kan forsterke sammenligningstendenser og bidra til en konkurransekultur i skolen.

Studiefunnene støtter opp under dette. Lærerne beskriver at elevene fokuserte på hva andre mestret, heller enn egne prestasjoner. De var mest opptatt av hvem som var flinke og ikke, og fikk ting til eller ei i arbeid med læringsoppgaver. At elevene vurderer egne evner i forhold til medelevene, er et tegn på sosial sammenlikning. Når suksess attribueres til prestasjoner, og målet er å få bedre resultater enn andre, viser det også til en prestasjonsorientert målorientering (Dweck, 2006; Wormnes & Manger, 2015). I tillegg ble det nevnt at enkelte konkurransepregede aktiviteter, som for eksempel mattekonkurransen, kunne føre til et konkurranseklima i klassen.

Lærernes eksempler underbygger at elevsammenligning kan være en konsekvens av økt resultatfokus og dermed at skolens målstruktur kan være en faktor som har påvirket elevenes målorientering og utviklingen av et prestasjonsorientert klassemiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 208). Imidlertid kan et slikt fokus i læringsmiljøet både føre til høyere akademiske prestasjoner, og redusert motivasjon og innsats (Meece et al., 2006; Ryan & Patrick, 2001;

Senko et al., 2011). Det kan derfor tenkes at økte krav og resultatorientering kan være en av årsakene til den nedadgående motivasjonstrenden i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Lærerne i studien identifiserte at elevene i klassen hadde ulike målorienteringer, samt at læringsorienterte og prestasjonsorienterte elever hadde ulike stress- og læringsstrategier som reflekterte deres tankesett. Det var først og fremst de prestasjonsorienterte elevene som ble stresset i møte med krevende oppgaver. Elevene gav fortere opp og prøvde å finne måter å unngå slike situasjoner, noe som kan ses på som unngåelsesstrategier. Et låst tankesett er assosiert med slike mindre adekvate stress- og mestringsstrategier og behov for selvbeskyttelse (Covington, 1992; Edler & Parker, 1990; Mueller & Dweck, 1998).

Studiefunnene støtter slik opp under forskningen som viser at prestasjonsorienterte elever som har et låst «debilitating mindset», er mer utsatt for økt press og sårbare for stress (Crum et al., 2013).

Målorienteringsforskning dokumenterer at læringsorientering leder til konstruktive læringsstrategier, som for eksempel «prøve og feile-metoden», mens prestasjonsorienterte elever med et «låst tankesett», har lettere for gi opp, som kan virke hemmende for læring (Mangels et al., 2006; Robins & Pals, 2002). Dette samsvarer med respondentenes erfaringer. En lærer fortalte at enkelte av de prestasjonsorienterte elevene ikke ga seg før de hadde oppnådd målet sitt. Dette kan tolkes som positivt stress, og være et eksempel på at økt stress i noen tilfeller kan være prestasjonsfremmende (Meece et al., 2006; Siegel, 2007; Wormnes & Manger 2015, s. 212).

Informantene ønsket å fremme en læringsorientering og et lærende tankesett hos elevene, da dette var det mest gunstige for deres læringsutbytte. Forskningen understøtter dette, og samtidig at tilnærmingen bidrar til å redusere stress, prestasjonspress og motvirke sammenligning (Aditomo, 2015; Ames, 1992; Blackwell et al., 2007; Crum et al., 2013; Dweck, 2006). Dette kjennetegner et mestringsorientert klima med fokus på innsats fremfor resultat. Lærernes ønske om å stimulere læringsorientering og et lærende tankesett, kan derfor betraktes som en del av tilretteleggingen av et læringsorientert læringsmiljø.

Forskningsspørsmål 2) Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø som hjelper elever til å takle krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Resultatene fra forskningsspørsmål 2 viser til flere tiltak for å skape et konstruktivt klassemiljø, som kan hjelpe elevene til å håndtere utfordrende læringsoppgaver. Lærerne arbeidet aktivt for å fremme en læringsorientering blant elevene og et læringsorientert klassemiljø. Fire sentrale tiltak sto frem i denne sammenheng: Relasjonsbygging både mellom lærer-elev og medelevene i klassen, tilpasning av lærestoff og oppgaver, tilbakemeldinger og stimulering av et prosessuelt læringssyn. I det følgende vil jeg utdype disse, og avslutningsvis belyse lærernes praktiske implikasjoner for å fremme hjelpesøkende atferd hos elevene, motarbeide uheldige mestringsstrategier og sosial sammenligning.

5.5 Lærer-elev relasjonen og emosjonell og faglig støtte

Å arbeide med relasjonsbygging og en god lærer-elev-relasjon fremsto i studien som det fremste tiltaket i informantenes tilrettelegging av et læringsorientert og stressdempende læringsmiljø. Dette støttes av forskning som viser at læreren er en nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klasser, og er den som har mest innflytelse på det psykososiale miljøet i skolen (Danielsen et al., 2009; Hagenauer et al., 2015; Hattie, 2009). Faktorene informantene mente var viktige i arbeidet med å bygge relasjon til elever var; åpenhet, trygghet, emosjonell støtte, faglig støtte og å kjenne eleven.

Forskning indikerer en sterk sammenheng mellom en læringsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av å ha en støttende lærer, som også ble bekreftet i studien (Lerang et al., 2018; Patrick et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58). Å kjenne elevene er vesentlig for å kunne og gi dem støtte ved behov, noe som var sentralt i lærernes i arbeidet med relasjonsbygging (Drugli, 2012). Informantene uttrykte viktigheten å avsette tid til å samle informasjon om elevenes bakgrunn og å bli kjent med elevene og deres interesser, for eksempel gjennom elevsamtaler. Studiefunnene viser at lærerne bryr seg om elevene, ønsket å forstå dem og deres utfordringer. Dette er aspekt Drugli (2012) trekker frem som essensielle for å skape en god-lærer elev relasjon.

Forskning viser at en trygg, tillitsfull og sympatisk lærer gjør det lettere for elever å dele bekymringer. Trygghet og åpenhet ble fremhevet av lærerne, som avgjørende for å kunne

ivareta sårbare elever (Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2013). Lærerne erfarte at åpenheten førte til at de kunne gjøre tilpasninger for å bedre utfordrende situasjoner. Informanten som forklarte hvordan hen hadde trygget en elev og tilrettelagt for at eleven ikke skulle sitte alene, belyser dette.

Lærer-elev-relasjonen ble fremhevet som særlig viktig i forhold til elevenes opplevelse av og håndtering av skolerelatert stress. Dette bekrefter funn fra tidligere forskning, som viser at en støttende og god relasjon til læreren er den viktigste ressursen for å dempe stressbelastninger (Lazarus & Folkman, 1984; Pianta, 2006; Wentzel, 2002). Ved å gi elevene emosjonell støtte kan for eksempel læreren tilrettelegge, og hjelpe elevene til å finne frem til mer konstruktive stress- eller mestringsstrategier. Hvis læreren støtter og trygger dem i lærings situasjonen, kan dette bidra til at elevene våger å utfordre seg (Bru, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Læreren forståelse av lærerstøtte inkluderer å vise varme og omsorg og respekt overfor elevene sine, samt etablere et tillitsforhold og en trygghet i klasserommet. Dette kan knyttes til dimensjonen «læreren emosjonelle støtte» i non-target praksisen til Patrick, Kaplan og Ryan (2007). Dette viser at sosiale og relasjonelle aspekter ved læreren praksis ble ansett som en viktig del av tilretteleggingen for å dempe stress- og prestasjonspress (Patrick et al., 2007). I tillegg ble faglig støtte betraktet som en del av denne tilretteleggingen og lærerstøtten. Dette støtter også Federici og Skaalvik (2013) argument om at lærere bør gi emosjonell støtte og samtidig individuell, faglig veiledning. Det er konsistens mellom denne studiens funn og tidligere forskning som viser at en støttende lærer kan bidra til at elever viser mer hjelpesøkende atferd og mestrer mer med læreren hjelp (Bru et al., 2021; Skaalvik & Federici, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). En positiv lærer-elev-relasjon kan også øke elevenes motivasjon og innsats for skolearbeid, og har derfor betydning for elevenes læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Læreren praksis med å «bryte ned mål» til delmål kan knyttes til det motivasjonelle aspektet ved læreren faglige støtte.

Både innen sosial kognitiv teori og målsettingsteori har forskning vist at å tilpasse læringsmål kan være en effektiv strategi for å øke elevenes motivasjon og mestringsforventninger, spesielt når målene er personlige, konkrete og kortsiktige (Bandura, 1997; Elliot & Dweck, 2005; Schunk & Mullen, 2012). Dette bekreftes av læreren i studien, som understreket at

målene måtte være realistiske, slik at elevene har rimelig sjanse til å lykkes og oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 49).

Målformuleringstypen kan være en motivasjonsfaktor i seg selv. Når læringsutviklingen har en gradvis progresjon, er selve prosessen selv motiverende for elevene, fordi belønningen for å oppnå delmålene opprettholder motivasjonen på lengre sikt (Reeve, 2018). Dette kan ses på som utviklingsmål, som gir elevene mulighet til å se egen forbedring, som informantene fremhevet som viktig. I motsetning til prestasjonsmål stimulerer dette til en læringsorientering og et prosessuelt syn hos eleven. Mestringsmål som utformes med utgangspunkt i elevenes læringsforutsetninger, setter fokus på egen læringsutvikling og kan hindre at elevene konkurrerer og sammenligner seg med andre i klassen ut fra hva de får til og ikke, som lærerne opplevde kunne skape stress og press (Wormnes & Manger, 2015, s. 44-45).

For å kunne tilpasse delmål til den enkelte elevenes ferdighetsnivå er det avgjørende at læreren har kjennskap til elevenes mestringszone, nærmeste utviklingszone og potensiell utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Studiefunnene viser at informantene var bevisste på dette. Jevnlige samtaler med elevene for oppfølging og utforming av delmål ble nevnt som nyttig, og kan knyttes til elevinvolvering i TARGET. Lærerne kunne slik bistå elevene med å sette ord på vanskeligheter, og bryte ned generelle læringsmål til tilpassede mestringsmål. Dette understreker betydningen av lærer-elev-relasjonen og viser at faglig og emosjonell lærerstøtte er gjensidige avhengige av hverandre. Trolig fordi elever opplever faglig hjelp og støtte som et tegn på at de verdsettes og respekteres av lærerne (Patrick et al., 2007; Skaalvik & Federici, 2013).

Utformingen av delmål handler om at læreren ser elevens behov og gir den faglige hjelpen, slik at eleven forstår lærestoffet og opplever mestring. Dette kan både knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring og non-target dimensjonen «lærerens faglige støtte» (Patrick et al., 2007).

5.6 Legge til rette for støttende relasjoner mellom elever

Å legge til rette for elevrelasjoner i klassen ble sett på som avgjørende for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Lærerne fokuserte på å legge til rette for samarbeid mellom elevene, og to tiltak flere hadde gode erfaringer med, var læringsvenn og nivåbasert gruppering.

Arbeid med læringsvenn ble beskrevet positivt for det sosiale miljøet, fordi det hadde ført til etablering av nye vennsrelasjoner, men også som faglig relasjonsbygging ved at elevene støttet, hjalp og lærte av hverandre. Dette er i tråd med forskning på samarbeidslæring, som indikerer økt læringsutbytte og forståelse gjennom utveksling av kunnskaper og erfaringer (Aditomo, 2015; Danielsen et al., 2009; Kramarski & Mevarech, 2003; Thoits, 2011). Ifølge lærerne, spurte samarbeidspartnerne hverandre ofte om hjelp, som tyder på at dette også fremmet hjelpesøkende atferd.

Samarbeidsformen kan knyttes til teorien om «vikarierende erfaringer», som Bandura fremhever som en viktig kilde til mestringsforventninger (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006). Når elever tar i bruk læringsvenn og samarbeider med jevnaldrende de kan identifisere seg med, kan det ha positive ringvirkninger. Å se hva andre mestrer kan fungere som en indikator på hva eleven selv kan forvente å mestre, og styrke elevens mestringsforventninger, som igjen kan hjelpe dem å takle stressende situasjoner bedre (Wormnes & Manger, 2015). En informant refererte til dette som «positiv sammenligning» i studien.

Imidlertid understrekes betydningen av at elevene velger jevnbyrdige, slik at ikke sammenligningseffekten kan virke negativt og medføre svekket mestringstro (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærerne i studien erfarte at tilfeldig valg av læringspartnere, forhindret uønsket sammenligning. Derimot hadde det skapt aksept i elevgruppen og respekt av forskjelligheter blant elevene. Dette er viktig ettersom ønsket om å bli akseptert av medelever kan påvirke motivasjonen og trivselen til elevene (Urdu & Schoenfelder, 2006). Mye tilsier at det bidro til at elevenes utviklet sosioemosjonell kompetanse. Tiltaket kan ses på som arbeid med «likeverdig respekt» i klassen, som inngår i non-target dimensjonen. Lærernes beskrivelser kan tolkes som et velfungerende samarbeid, som kan bidra til å stimulere et lærende tankesett hos elevene (Vestad & Bru, 2023).

Studien viser også at elevene opplevde mindre prestasjonsfokus og sosial sammenligning gjennom en tilnærming som inkluderte nivåinndeling og gruppearbeid. Dette kan ha forebygget nederlagsopplevelser og påfølgende stress av å ikke mestre det andre klarer på et høyere faglig nivå. Lærerne opplevde at dette hadde positiv effekt på elevene, til tross for at TARGET rammeverket fraråder gruppering etter ferdighetsnivå. Elevene følte seg mindre alene med utfordringene når de ble inndelt i grupper. På en annen side harmonerer dette med Skaalvik og Skaalviks (2021) påstand om at liten grad av differensiering kan øke elevens opptatthet av sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Grupperingen kan dermed betraktes som tilpasning av undervisningen til den enkeltes behov og ferdigheter, som er i samsvar med læreplanen og opplæringsloven § 1-3 (Opplæringslova, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2020e).

De to tiltakene inkluderer, støtte, samarbeid og positiv interaksjon. Begge omhandler sosiale og relasjonelle aspekt i klassemiljøet som legger til rette for samarbeidsprosesser, læringsdialoger og elevstøtte, og kan knyttes til non-target praksisen «oppgaverelaterte interaksjoner» og «gruppering» dimensjonen i TARGET (Patrick et al., 2011; Patrick et al., 2007). Studiefunnene indikerer at tilretteleggingen av støttende relasjoner i klassen gjennom tiltak som for eksempel læringsvenn og nivågruppering, kunne virke stressdempende. Medelevene funket som en faglig ressurs og støttespillere, som kunne føre til at elevene våget å utfordre seg selv og ta på seg krevende oppgaver. Det å ha en samarbeidspartner eller gruppe å lene seg på ufarliggjorde situasjonen og skapte trygghet. Dette samsvarer med forskning, som viser at elevsamarbeid og støtte fra jevnaldrende har betydning for elevs stresshåndtering, og at sosial støtte kan øke deres selvfølelse og evne til å takle utfordringer (Ladd, 2005; Thoits, 2011; Ystegaard, 1997).

Lærernes tilrettelegging for samarbeid kan ses på som en del av en større innsats for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Informantene fokuserte på tre hovedpunkter som antyder at de har et lærende tankesett og ønsket å stimulere dette hos elevene. De bevisstgjorde elevene sine om læringspotensialet «prøving og feiling» hadde for deres kunnskapsutvikling gjennom for eksempel felles klassesamtaler (Rissani et al., 2019, s. 205-206). Dette er i samsvar med forskning og teori om at gode sosiale relasjoner og tilhørighet krever at elevene ser verdien i skolearbeidet (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2020). Ved å skape en klassekultur hvor det er akseptert og lov å gjøre feil, lærer elevene at prøving og feiling er en del av

læringsprosessen, som gir erfaringer man kan vokse av. Dette viser til et prosessuelt syn på læring, og kan knyttes til et lærende tankesetts tro på at man kan utvikle seg gjennom innsats og hardt arbeid (Aronson et al., 2002; Mangels et al., 2006; Yeager & Dweck, 2020). Et tilsvarende eksempel var lærernes beskrivelse av hvordan de tilrettela fremføringssituasjoner for at det skulle oppleves mindre skummelt, ved at elevene fikk øve på å holde prestasjoner for mindre grupper og etter hvert for hele klassen, som en gradvis tilvenning og utviklingsprosess.

Studiefunnene viser at lærerne la vekt på inkludering, tilhørighet og mestring i klasserommet, og dette bidro til å skape et konstruktivt læringsmiljø der elevene opplevde det som trygt å ta sjanser og utfordre seg og å gjøre feil (Ames, 1992; Patrick et al., 2011; Stornes & Bru, 2011). Disse funnene reflekterer sentrale kjennetegn ved et mestringsorientert og læringsorientert læringsmiljø, og er dermed i samsvar med studiens resultater. Lærernes erfaringer støttes av forskning som viser at når det legges til rette for å styrke positive relasjoner mellom elever, vil det også styrke læringsmiljøet og skape økt trivsel og motivasjon for læring (Danielsen et al., 2009; Spurkeland, 2011). Lærernes tiltak som hjelper elever å knytte bånd, er i tråd med det norske læreplanverkets mål om et trygt og psykososialt positivt læringsmiljø (Opplæringslova, 2023, §9-a).

5.7 Tilpasning av oppgaver eller lærestoff

For lærerne i studien handlet den faglige tilpasningen om å tilrettelegge for situasjoner som kunne gi elevene mestringsopplevelser, ved å tilpasse oppgaver etter elevens faglige nivå og ut fra deres interesser. Flere av tiltakene til lærerne kan knyttes til dimensjonene i TARGET-rammeverket, som tydeliggjør at de arbeidet for et motivasjonsfremmende læringsmiljø (Patrick et al., 2011).

Informantene fremhevet betydningen av å bygge elevenes forventninger om mestring og motivere elevene for skolearbeid. Elevenes mestringsforventninger utvikler seg i mestringsorienterte læringsmiljø og Ames (1992) og Urdan og Turner (2005) understreker at tilpasning er nødvendig for å fremme læringsorientering hos elevene (Ames, 1992; Urdan &

Turner, 2005). Mestringsforventninger blir i teorien sett på som resultat av tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre oppgaver, som bidrar til fremtidig forventning om mestring. Å tilpasse oppgaver ut fra elevenes forutsetninger kan derfor ses på som at informantene arbeidet for å legge til rette for det Bandura kaller autentiske mestringserfaringer, som den fremste kilden som styrker elevenes mestringsforventninger (Bandura, 1997). Lærernes tilpasning av oppgaver kan derfor fremme en læringsorientering.

Oppgaver som er tilpasset elevenes faglige nivå, kan påvirke deres motivasjon, mestringsmuligheter og læringsresultater (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Som hjerneforskningen påviser, understreker Bandura at den positive læringseffekten og økt læringsutbytte vil avhenge av om oppgaven utfordrer eleven eller (Baker et al., 2015; Bandura, 1997; Sarrasin et al., 2018). I sammenheng med krevende oppgaver er dette av stor betydning, fordi oppgavers vanskegrad påvirker elevenes valg av oppgaver, og om de ser oppgavene som truende eller ikke. I slike tilfeller er det for eksempel sannsynlig at elever med et låst tankesett velger lettere oppgaver for å sikre suksess (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999; Mueller & Dweck, 1998). Forventninger om mestring og tilpasning av oppgaver kan dermed føre til lavere behov for forsvar og at elevene arbeider med utfordrende oppgaver.

Oppgavene må altså tilpasses elevenes nærmeste utviklingssone og være passe utfordrende for å bygge deres kompetanse og mestringserfaringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette kan kobles til lærernes formening om at de hadde ansvar for å finne en balanse mellom å gi elevene oppgaver som de mestret og som kunne by på utfordringer, uten å stille for høye krav som kunne føre til press og stress. Ved å tilpasse oppgaver og lærestoff kan en unngå at elevene gis oppgaver som er langt over deres faglige nivå, som kan svekke mestringsforventninger og øke risikoen for stressopplevelser. For at elever skal våge å utfordre seg, er derfor tilpasningen et viktig tiltak som kan føre til at de velger utfordrende oppgaver, og ikke opplever det som en truende eller stressfremkallende læringssituasjon.

Oppgavetilpasningen beskrives som en del av «oppgave» dimensjonen i TARGET rammeverket, og handler også om hvordan oppgaver eller aktiviteter er utformet (Patrick et al., 2011). Informantenes svar tyder på at det kunne være utfordrende å tilfredsstille elevenes ulike forutsetninger og undervisningsbehov. Funnene viser imidlertid at lærerne anså variasjon i arbeidsmåter og aktiviteter som viktig. Deres erfaringer var at interessebaserte

oppgaver eller prosjekter som tok utgangspunkt i temaer som engasjerte elevene, både var lærings- og motivasjonsfremmende og noe som de i større grad ønsket å implementere i undervisningen. Engasjerende undervisning fremstår som et viktig stressforebyggende og mestringsfremmende tiltak i læringsmiljøet (Lillejord et al., 2017). En gunstig måte å utvikle elevenes læringsorientering er å øke elevenes opplevde verdi av oppgaver, lærestoff og aktivitetene i skolen (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Wigfield et al., 2006). Dette verdiperspektivet støttes av og gjenspeiler lærernes erfaringer. Lærerne var opptatt av at elevene så meningen i læringsarbeidet. Læreren som viste til et gjennomført dinosaurprosjekt, er et eksempel på et tema som var interessepreget og hadde personlig verdi og relevans for elevene.

Et mestringsorientert læringsmiljø preges av elevinkludering. Deci og Ryan (2010) hevder at når elever får autonomi og bestemme over egen læringssituasjon, øker motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Lillejord (2017) argumenterer for at opplevelse av selvkontroll kan virke beskyttende mot stress (Lillejord et al., 2017). Tiltakene til lærerne viser at de la til rette for elevmedbestemmelse på flere måter. For eksempel fikk elevene et utvalg av oppgaver å velge mellom for å variere undervisningen. De fikk frihet til å benytte selvvalgte læringsstrategier og erfarte at dette førte til at elevene ble mer selvstyrte. At lærerne respekterer dem, og tar hensyn til deres preferanser og interesser i oppgaveutformingen, tyder på praktisering av en autonomistøttende lærerstil og arbeid for «likeverdig respekt i klassen» i non-Target praksisen (Jang et al., 2010; Patrick et al., 2007, s. 83).

5.8 Tilbakemeldinger og læring som prosess

Måten lærere formidler sine tilbakemeldinger til elever på, har betydning for deres motivasjon og mestringstro, og er den enkeltfaktoren som klart påvirker elevenes prestasjoner (Hattie, 2009; Hattie & Timperly, 2007). Undersøkelsen tyder på at lærerne var bevisst dette. Lærerne fokuserte på å anerkjenne og bekrefte elevene sine gjennom å gi tilbakemeldinger som ledet elevenes attribusjoner mot innsats og strategi, heller enn prestasjoner. Dette betegnes som prosessros, den mest læringsfremmende tilbakemeldingsformen. Lærernes tilbakemeldinger kan knyttes til både «bekreftelse» og «anerkjennelse» dimensjonene i TARGET som også

omhandler ros (Patrick et al., 2011). Forskning viser at å gi feedback som fokuserer på fremgang, kan føre til at elevene i større grad oppsøker utfordrende oppgaver, og relateres til et lærende tankesett (Cimpian et al., 2007; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Flere elementer i informantenes tilbakemeldinger kan knyttes til et prosessuelt syn på læring, og tyder på at lærerne har et lærende tankesett og tilrettela for at elevene skulle utvikle det samme. Et eksempel på dette var bruken av raket-metaforen på elevenes utviklingsprosess. Informantene informerte elevene om hva som burde arbeides med for å forbedre egen læring og prestasjoner, ut fra hvor den enkelte befant seg i sin individuelle læringsutvikling. Dette kan bidra til at elevene fokuserer på egen læringsprosess, og motivere elevene for videre arbeid samt skape forventninger om mestring (Bandura, 1997; Hattie & Timperly, 2007; Rissani et al., 2019).

Lærerne i studien fremmet underveisvurderinger og å gi jevnlike tilbakemeldinger. Dette står i motsetning til prestasjonsorienterte miljøer, som baseres på formell vurdering der kriteriene er de samme for alle elevene (Ryan & Patrick, 2001; Vestad & Bru, 2023). For å øke elevenes forståelse av vurderingskriterier er det viktig å gjøre dem kjent med at hva som forventes og hvordan de kan arbeide for å bli bedre og oppnå sine personlige mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Informantene bekreftet dette og understrekte viktigheten av å bevisstgjøre elevene om læringsoppgavens formål for elevene, og at tilbakemeldingene måtte ta utgangspunkt i disse og formidles på en forståelig måte, særlig i forkant av vurderingssituasjoner.

Vurderingspraksisen til lærerne er i tråd med anbefalingene i TARGET rammeverkets «vurdering»-dimensjon (Patrick et al., 2011). Ifølge læreplanen skal underveisvurdering gjennomsyre det pedagogiske vurderingsarbeidet i skolen og brukes som en del av tilpasning av opplæringen, som også samsvarer med lærernes praksis (Opplæringslova, 1998, § 3-10; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I en læringsorientert målstruktur opplever gjerne elevene at de blir verdsatt dersom de gjør så godt de kan (Vestad & Bru, 2023). Dette støtter studiefunnene, ettersom lærerne hadde fokus på at det alltid fantes noe positivt i det den enkelte eleven gjorde i responsen de ga. Et underbyggende eksempel på dette var bruken av uttrykket «godt nok» som anerkjennende ord. Konstruktive tilbakemeldinger fortolkes ulikt av elever med et lærende og låst tankesett. For

prestasjonsorienterte elever kan det oppfattes som kritikk og få negative følger, som for eksempel kan føre til at de unngår situasjonen for å verne seg mot fremtidige like tilbakemeldinger (Aditomo, 2015; Kamins & Dweck, 1999). Å styre unna fokuset på feil og mangler, kan derfor kanskje motvirke slike reaksjoner og påvirke mentaliteten i en positiv retning.

Tilbakemeldinger fra «signifikante andre», inkludert klassekamerater, kan spille en like stor rolle som lærerens tilbakemeldinger og opplevelse av anerkjennelse (Bandura, 1997; Urdan & Schoenfelder, 2006). Dette bekrefter lærerne, som anså relasjonell anerkjennelse av medelever som viktig. Informantene praktiserte dette ved å bruke elever som forbilder for klassen, på flere områder enn det rent faglige. Dette er igjen et eksempel på ros av innsats, som kan gi elevene følelse av bekreftelse. Elever kan slik fungere som rollemodeller for hverandre og gjennom observasjonslæring (Bandura, 1997). Forskning viser blant annet at elever som har venner som verdsetter skolearbeid, utvikler positive holdninger til skolen og økt læringsmotivasjon (DeBacker & Nelson, 2008). Dette argumenterer for at lærerne tilrettela for et inkluderende læringsmiljø og praksis, i tråd med læreplanverket føringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

5.9 Fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse

Studien viser at lærerne arbeidet for å fremme hjelpesøkende atferd og motvirke unngåelse ved å legge til rette for et trygt klassemiljø der det var akseptert å be om hjelp, ha en god lærer-elev-relasjon og være tilgjengelig under arbeidet for å tilby veiledning når det trengtes.

Forskning viser at mange elever ikke spør om hjelp selv om de har behov for det, noe informantene i studien også opplevde (Ryan & Pintrich, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12). Lærerne beskriver at enkelte elever kunne innta en passiv rolle og unnlate å be om hjelp, for at ingen andre skulle oppdage at de hadde problemer. Denne måten å håndtere krevende situasjoner på kan relateres til elever som har et låst tankesett eller er prestasjonsorienterte, da begge er opptatt av å demonstrere kompetanse og hvordan de fremstår. For elevene kan det å søke hjelp oppfattes som å vise svakhet og oppleves som et nederlag eller «tap av ansikt» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42-43). Å avstå fra å oppsøke om hjelp kan bli en form for

beskyttelse for å unngå situasjoner, og dermed ses som en unngåelsesstrategi (Edler & Parker, 1990; Ryan & Pintrich, 1997).

Unngåelse av utfordrende oppgaver og situasjoner kan være en uheldig mestringsstrategi som kan hindre elevene i å utvikle sine ferdigheter og evner (Gheen et al., 1998). Elever som ikke søker hjelp i praksis, kan i ytterste fall få et handikap i form av økende mangel på kunnskap og forståelse, som gjør at de og henger igjen læringsutviklingen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det kan få samme konsekvenser som lærerne ga eksempel på at svake grunnleggende ferdigheter kunne føre til.

Alle elever som arbeider med utfordrende oppgaver, vil oppleve at de trenger forklaring, hjelp og veiledning. Hjelpesøkende atferd anses derfor som en viktig læringsstrategi (Ryan & Pintrich, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette bekreftet informantene, ettersom de uttrykte at elevene ofte kun trengte en justering eller hjelp til å finne alternative strategier som kunne føre til mestring. Forskning viser at fravær av hjelpesøkende atferd er særlig utbredt hos elever med lave mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lærerhjelp kan bidra til å styrke elevenes mestringsstro og redusere nederlagsopplevelser. Informantene påpekte at å søke hjelp kunne hindre bruken av uheldige mestringsstrategier, som å gi opp, distrahere seg eller sitte stille for å bli usynlig, og dermed avverge ulike former for unngåelsesatferd.

Studiefunnene viser at lærerne var enige om at tilgjengelighet var viktig for å fremme hjelpesøkende atferd hos elevene. En grunn til at elever ikke ber om hjelp kan være manglende tro på å lykkes selv med støtte og veiledning fra læreren eller andre, som medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12). Lærertilgjengelighet kan derfor bidra til at eleven tilbys støtte og veiledning ved behov, i tilfeller der hen ikke selv tar initiativ. Dette underbygges av forskning som viser at lærerstøtte kan motvirke unngåelse av utfordrende oppgaver og situasjoner, når elever føler seg trygge på at de kan få hjelp og støtte når det trengs (Deci & Ryan, 2000; Wormnes & Manger, 2015, s. 200).

En viktig faktor for å fremme hjelpesøkende atferd hos elever er å ha en god lærer-elev-relasjon. Dette kan bidra til å bygge tillit mellom læreren og eleven, og gjøre eleven mer komfortabel med å be om hjelp (Skaalvik & Federici, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Samtidig kan det føre til at elevene i større grad våger å utfordre seg, når man har lærerens støtte i ryggen (Bru, 2019). I studien fremmet lærerne dette for eksempel ved å formidle at eleven ikke var overlatt til seg selv, men «spilte på lag» med læreren og medelevene. Da lærerne spurte om hvordan de konkret arbeidet for å få elevene sine til å våge å gå løs på krevende læringsoppgaver, var det enighet om at alt kom tilbake til hvor godt læreren kjente eleven. De argumenterte med at dette var avgjørende for å oppdage utsatte elever som for eksempel brukte lang tid på å komme i gang med skolearbeid som det var ekstra viktig være oppmerksomme på og være tilgjengelige for, slik at de ikke skulle benytte seg av uheldige mestringsstrategier.

En annen årsak til at elever ikke ber om hjelp, kan handle om forhold i læringsmiljøet som gjør at det ikke føles trygt nok til å vise at de har behov for det (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12). Dette støttes av funnene, da informantene mente at hjelpesøkende atferd og tilgjengelighet ikke var nok i seg selv, fordi det forutsatte at det var en klassekultur der det var akseptert å be hverandre om hjelp. Læringspartner var et tiltak som de erfarte hadde gjort det naturlig for elevene å be sidemannen om hjelp.

Forskningen viser at et lærende tankesett og en læringsorientering kan bidra til å fremme hjelpesøkende atferd. Elever med et lærende tankesett tenderer å oppsøke utfordringer og oppleve mindre stress i krevende situasjoner (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007). Det kan heller føre til at elevene bruker problemløsningsstrategier, som for eksempel å be om hjelp og at en slik opprettholder konstruktive mestringsstrategier. Lærere kan dermed også fremme hjelpesøkende atferd ved å stimulere et lærende tankesett, slik studiefunnene viser at deltakerne gjorde.

5.10 Dempe sammenligning

Studien viser at læreren satte inn flere tiltak for å korrigere forhold i miljøet som kunne bidra til at elevene sammenlignet seg. Dette innebar å skjule elevresultater, få elevene til å fokusere på egen læringsprosess, fremheve elevenes styrker og svakheter og normalisere å gjøre feil.

Ved å skjule elevvurderinger og ikke ta dem opp i plenum i klassen unngår lærerne å offentliggjøre resultater, som kan bidra til at sammenligning. Når elevene sammenligner seg med hverandre, kan det føre til et økt resultatfokus og prestasjonsorientering, og redusert læringsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elever med et resultatfokus, som har mål om å oppnå gode resultater, kan føle press for å prestere bedre enn andre. En slik tankegang kan stimulere utvikling av et låst tankesett hos elevene, og at en attribuerer sine prestasjoner til egne evner, og bruker sammenligning som referansegrunnlag for hva som regnes som gode eller dårlige resultater, og ses på som suksess eller nederlag (Dweck, 2006; Pintrich, 2000). Slik kan elever som oppnår lavere resultater, få svekket sine mestringsforventninger og motivasjon (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002). Dette kan påvirke elevenes atferd. De kan havne i en negativ spiral der de blir mindre motiverte, interessert i å lære som igjen kan føre til lavere prestasjoner samt mindre læringsutbytte, fordi troen på at innsats nytter er fraværende og dermed er det sannsynlig at en vil investere mindre i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Carver et al., 1989; Edler & Parker, 1990).

Ved å skjule resultater kan en skifte fokuset fra andres resultater i forhold til egne prestasjoner, slik at en demper sammenligning og heller stimulere enn læringsorientering blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette kan også bidra til at elevene får et større fokus på å lære og utvikle seg selv og ikke for læreren eller andres del, som en informant bekreftet var viktig å formidle. Informantenes vurderingspraksis innebar å ta opp resultatene med den enkelte elev. På denne måten kan læreren ta utgangspunkt i elevenes individuelle læringsprosess og faglige nivå, og tilpasse tilbakemeldinger og vurderinger deretter, gi fremovermeldinger underveis og sette utviklingsmål ut fra deres ståsted. Det kan føre til at elevene i større grad fokuserer på egen fremgang, innsats og progresjon, slik at en ser på læring som en prosess og ikke en statisk tilstand. Et slikt tankesett og prosessuelt syn på egen læring, fremmer et lærende tankesett og læringsorientering hos elevene, og kan bidra til økt motivasjon og mestringsforventninger (Schunk & Pajares, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50).

Knapphet på ros og anerkjennelse kan føre til økt sammenligning mellom elever og resultere i lavere mestringsforventninger (Deci & Ryan, 2000). Lærernes tiltak om å fremheve elevenes styrker og svakheter kan bidra til at alle elevene opplever å bli anerkjent for den de er. Dette kan ses i sammenheng med deres praksis som innebar å løfte frem elever som var gode på

ulike faglige og sosiale områder i klassen, kan ses på ros og bekreftelse, og oppleves som anerkjennelse fra jevnaldrende. Et annet eksempel kan være individuelle tilpassede tilbakemeldingene. Dette kan øke elevenes selvtillit og selvfølelse og dermed reduseres behovet for å sammenligne seg med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Et godt klassemiljø med støttende elevrelasjoner og der en aksepterer hverandre, kan bidra til økt læringsmotivasjon, trivsel og prestasjoner i skolen (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Arbeidet med læringsvenn trekkes frem som et eksempel på dette, som synliggjorde at elevene utfylte hverandres sterke og svake sider. Lærernes arbeid var rettet mot å skape aksept blant elevene og deres forskjeller, for eksempel ved å fremsnakke at å be om hjelp ikke var en svakhet. Lærerne brukte seg selv og andre elever som eksempel for å normalisere og vise at alle kan gjøre feil. En kan tenke seg at det kan være med på å redusere for eksempel prestasjonsangst. Den ene læreren beskrev at elevene på den måten kunne «speile hverandre» og fungere som rollemodeller, som en form for modellering (Bandura, 1997).

Lærerne i studien mente at tiltakene kunne bidra til å skape et positivt og trygt klassemiljø med en læringskultur der elevene anerkjente og støttet hverandre, som bidro til at elevene i større grad våget å utfordre seg, samtidig som elevene ble rustet til å håndtere motgang.

Lærerne beskriver slike sentrale trekk ved læringsorienterte læringsmiljø, som legger rette for forhold som kan dempe sammenligning og motvirke en konkurransekultur og skolerelatert stress (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Tvedt & Bru, 2019).

6. Konklusjon

Formålet med masterprosjektet var å undersøke hvordan lærere kunne tilrettelegge for at elevene våget å arbeide med krevende oppgaver med fravær av negativt stress.

Hovedproblemstillingen var som følger:

Hvordan kan lærere legge til rette for at elever skal kunne takle utfordrende og krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

I dette kapitlet vil jeg presenteres de viktigste funnene fra studien og hvordan de belyser problemstillingen. Konklusjonen vil også inkludere en oppsummering av de praktiske implikasjonene basert på lærernes svar.

Studiefunnene tilknyttet forskningsspørsmål 1, viser at lærerne opplevde lærings- og prestasjonsrelatert stress på mellomtrinnet. Lærerne ga uttrykk for at elevene selv, medelever og foreldre kunne bidra å skape prestasjonspress. Eksterne faktorer som skolens målstruktur, ble også nevnt som en kilde til økt skolerelatert stress og press for elevene. Lærerne opplevde at økte faglige krav og vurderingssituasjoner som nasjonale prøver, kartleggingsprøver og muntlige presentasjoner, kunne være stressende for elevene, særlig i overgangen fra 3.-4. trinn. Denne prestasjonsorienteringen kunne føre til et resultatfokus og bidra til sosial sammenligningen og utvikling av konkurransekultur i klasser.

For å dempe stress og forebygge dette var det viktig for lærerne å skape et trygt og godt klasse miljø med en læringsorientert målstruktur. Funnene knyttet til forskningsspørsmål 2, viser at lærerne aktivt tok i bruk flere av dimensjonene i TARGET-rammeverket, blant annet engasjerende undervisning med interessebaserte oppgaver, delmål basert på elevenes forutsetninger, underveisvurderinger og anerkjennelse av elevene. Lærerne var mestringsorienterte og la til rette for at elevene skulle oppleve mestring. Et læringsmiljø der det er rom for og trygt å gjøre feil, ble fremhevet som viktig for å hjelpe elevene å takle utfordrende læringsoppgaver. Lærerne fokuserte på å formidle til elevene at det er greit/lov å gjøre feil, og at man «lærer av å gjøre feil». Målet var å få elevene til å se feil som en mulighet til å lære, og se «prøving og feiling» som en naturlig del av læringsprosessen. Lærerne erfarte at dette førte til at elevene i større grad turte å ta sjanser og utfordre seg.

For å skape et slikt læringsmiljø ble relasjonsbygging både mellom læreren og eleven og medelevene ansett som viktig. Lærerne tilrettela blant annet for samarbeid i læringspar for å styrke relasjonene. Faglig og emosjonell lærerstøtte var avgjørende for å hjelpe elevene til å håndtere stressende situasjoner, og det var viktig å fremme hjelpesøkende atferd og motvirke uheldige mestringsstrategier som unngåelse og ved å være tilgjengelige for å hjelpe elevene under arbeidet. For kunne gjøre tilpasninger var det en forutsetning at lærerne kjente elevene sine, og at det ble avsatt tid til å bygge en god lærer-elev-relasjon, preget av åpenhet og trygghet. Medelevene kunne også være ressurser og gode støttespillere i krevende og stressfremkallende situasjoner. Lærerne erfarte at gode relasjoner skapte trygghet, som bidro til at elevene våget å ta på seg utfordringer. Lærernes tilrettelegging for å danne og opprettholde positive relasjoner viser til non-TARGET praksiser. Eksempler på dette er lærernes elevautonomistøttende lærerstil, den emosjonelle og faglige lærerstøtten, organisering av gruppearbeid og oppgaverelaterte interaksjoner med læringsvenn. Informantene vektla sosiale og relasjonelle aspekt ved læringsmiljøet i sin tilrettelegging, og dette kom til uttrykk gjennom deres praksis.

Lærerne i studien identifiserte forskjeller mellom elever de så på som prestasjonsorienterte, og de som var læringsorientert. De avdekket ut fra dette hvordan elevene møtte og taklet arbeid med krevende oppgaver og stress, og fant at elevene hadde ulike lærings- og mestringsstrategier, syn på egen læring, læringsmuligheter og skolerestater. Lærerne knyttet dette til ulike tankesett. Ut fra beskrivelsene deres hadde elevene med en prestasjonsorientering en tendens til å fokusere på resultater og ha et «låst tankesett», mens de læringsorienterte elevene hadde fellestrekk med et «lærende tankesett». Lærerne ønsket å stimulere en læringsorientering hos elevene, da dette ble oppfattet som en konstruktiv tilnærming til læring som ville gi dem bedre forutsetninger for å håndtere utfordrende oppgaver uten å oppleve negativt stress. De erfarte at dette fremmet læringsglede og lyst, dybdelæring og ga varig læringsutbytte. Lærerne forsøkte primært å endre tankesettet til de prestasjonsorienterte, ved å få elevene til å fokusere på egen læringsprosess. En annen måte var å dempe sammenligning mellom elevene ved å «skjule» elevresultater».

Studien indikerer at lærerne som deltok var læringsorienterte og hadde et lærende tankesett. De fremmet et prosessuelt læringsyn, så på feiling og utfordringer som læringsrikt, ga prosessros og anerkjennelse for innsats og strategier, kontinuerlige og informative

tilbakemeldinger, og fokuserte på elevenes individuelle utvikling og fremgang heller enn sluttresultater. Dette viser til sentrale kjennetegn på lærere med et lærende tankesett og kan hindre et mer låst syn på egne evner og få elevene til å se forbedringsmuligheter.

Samlet sett viser studiefunnene at lærere kan iverksette flere tiltak og tilrettelegge for å skape et mestrings- og læringsorientert læringsmiljø, som kan bidra til å redusere press og stress når elevene arbeider med krevende læringsoppgaver. Hovedfunnene understreker at lærerstøtte strekker seg over flere plan som inkluderer både sosiale, emosjonelle og faglige aspekter.

Dette viser viktigheten av lærer-elev-relasjonen, og at det handler om å vise interesse for hele eleven også utover det rent faglige.

Resultatene fra studien indikerer at lærernes pedagogiske tilnærminger kan være veiledende for andre, og at følgende tiltak kan bidra til å redusere stress i tilknytning til elevenes arbeid med krevende læringsoppgaver:

- Unngå sammenligning:
 - Ha individuelle samtaler og gjør elevresultater «privat» og ikke offentlig.
 - Oppmuntre eleven til å rette fokus mot sin egen læringsprosess, individuell utvikling og læring.
 - Skape et inkluderende læringsmiljø med rom for ulikheter blant elevene, ved å anerkjenne og bygge videre på deres sterke sider og hjelpe dem med å akseptere sine svakheter.

- Fremme hjelpesøkende atferd:
 - Være tilgjengelig for elevene under skolearbeidet, og gi ekstra oppmerksomhet til elever som er utsatt for å benytte mindre konstruktive lærings- og stressmestringsstrategier.
 - Skape en klassekultur hvor det er aksept for å be om hjelp og ikke ses på som en svakhet, men som læringsfremmende/læringsrikt.
 - Oppfordre elevene til å søke hjelp fra lærere og medelever ved behov.

- Skape et trygt og godt læringsmiljø:
 - Fremme positive holdninger til feiling, og oppmuntre til å se feil som mulighet for læring og utvikling.
 - Skape et klasse miljø hvor det er lov å gjøre feil, der læreren fungerer som et eksempel på at alle kan gjøre feil.
 - Oppmuntre elevene til å se på «prøving og feiling» som en del av læringsprosessen.

- Relasjonsbygging:
 - Prioritere å avsette tid til å bli kjent med elevene, deres bakgrunn, interesser og utfordringer, for å bygge en god lærer-elev relasjon.
 - Legge til rette for samarbeid med læringspartner.
 - Organiser læringsarbeid i mindre grupper etter faglige nivå.
 - Være en tillitsfull, trygg og omsorgsfull lærer som oppmuntrer til gjensidig åpenhet og respekt.

- Lærer støtte:
 - Tilpasse lærestoff, oppgaver og undervisning for å styrke elevenes mestringsopplevelser.
 - Gjøre tilpasninger for å hjelpe elever å håndtere utfordrende situasjoner, som å gradvis øve på muntlige fremføringer, inngå individuelle avtaler og lære bort stressmestringsstrategier.
 - Hjelp eleven å sette konkrete, individuelle og realistiske delmål og utviklingsmål.

- Tilbakemeldinger, anerkjennelse og ros:
 - Gi elevene personlige, informative og konstruktive tilbakemeldinger om hva og hvordan elevene kan forbedre seg og utvikle sine ferdigheter.
 - Gi positive tilbakemeldinger som fokuserer på det elevene har fått til og mestret som motiverer til videre arbeid.

- Anerkjenne og rose elever basert på innsats og strategier, heller enn evner og prestasjoner.
 - Fremheve og inkludere ulike elever som forbilledlige modeller og eksempler for klassen, både på faglige og andre områder for å anerkjenne og bekrefte deres bidrag.
 - Legge til rette for situasjoner der elevene kan gi tilbakemeldinger til sine medelever.
- **Bruk av vurderinger:**
 - Benytte underveisvurderinger som evalueringspraksis og delmål, for å støtte elevenes forbedring og fremgang og et prosessuelt syn på læring.
 - Anvende individuelle mestringsmål som grunnlag for vurdering av elevenes personlige måloppnåelse.
 - Forberede og ufarliggjøre vurderingssituasjoner gjennom klassesamtaler ved å presisere formålet i forkant.
- **Tilpasning av lærestoff og oppgaver:**
 - Tilpasse opplæringen til elevenes individuelle forutsetninger.
 - Velge oppgaver og lærestoff som gir optimale utfordringer til den enkelte elev.
 - Gi elevene valgmuligheter og variasjon i oppgaver, arbeidsmåter og aktiviteter, samt frihet og selvstyring.
- **Fremme motivasjon og mestring:**
 - Implementere interessebaserte oppgaver med tema som vekker engasjement og har verdi for elevene.
 - Skape læringssituasjoner der elevene opplever mestring og får styrket troen på egen læringsevne.
 - Fremme elevautonomi og involvere elevene i valg og beslutninger som angår deres læringssituasjon.

7. Metodiske betraktninger og avsluttende refleksjoner

7.1 Studiens styrker og svakheter

I min studie har jeg ivaretatt forskningsetiske normer og kvalitetssikret forskningsarbeidet. Likevel er det viktig å være bevisst på metodiske begrensninger.

7.1.1 Intervjupraksis

Intervjuer kan by på utfordringer med tilbakeholdenhet eller uriktig informasjon fra informantene. For å sikre en tillitsvekkende intervjusituasjon og et trygt samtaleklima er det viktig å unngå å skape avstand til informanten (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg understrekte at jeg var interessert i lærernes erfaringer. Definisjoner av begreper ble derfor ikke vektlagt. Jeg lyttet uten avbrytelser og innvendinger for å sikre at vesentlig informasjon ikke ble holdt tilbake. Informanter kan også tilpasse svar etter forventninger, noe som kan være utfordrende (Thagaard, 2009, s. 105-106). Ettersom intervjudataene dannet grunnlaget for tolkning og analyse, var det avgjørende at materialet var relevant og rikt. Jeg oppfordret derfor informantene til å gi egne eksempler og utdype svar.

Etter å ha hørt gjennom intervjuene la jeg merke til at noen av mine spørsmål kunne oppfattes som ledende. Jeg var imidlertid rask med å korrigere og fulgte opp med klareringsspørsmål som “forstår jeg deg riktig når du sier...” eller “stemmer det at...” for å bekrefte min forståelse ved intervjupersonens erfaringer. Holstein og Gubrium (2016) kaller dette en fortolkende praksis, hvor begge parter som deltar bidrar til å utvikle forståelse av intervjupersonens erfaringer (Holstein & Gubrium, 2016, s. 28). En slik tilnærming bidrar til å sikre kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282).

7.1.2 Overførbarhet

I motsetning til kvantitative studier som søker å generalisere funn, handler overførbarhet i kvalitative studier om å vurdere i hvilken grad resultatene kan overføres til andre kontekster eller populasjoner (Thagaard, 2009, s. 190). I mitt forskningsprosjekt begrenset jeg utvalget til fem lærere på mellomtrinnet i grunnskolen og informantene ble trukket ut fra kriterier og et definert formål. Det empiriske datagrunnlaget er basert på subjektive erfaringer og opplevelser, som ikke er representativt befolkningen. Utvalgsstørrelsen og strategien har

derfor konsekvenser for overførbarheten av studiefunnene. En større utvalgsstørrelse, utvidede kriterier og inkludering av et tilfeldig utvalg ville styrket forskningsresultatenes representativitet og bekreftbarhet.

Studien innebar grundige analyser og tolkning av data, og dette ble knyttet til både etablerte teorier og ny forskning på feltet. Studien gir kunnskap om tiltak som kan motivere stress og prestasjonspress i skolen. Lærere kan dra nytte av de praktiske implikasjonene, for å støtte elevenes læring og utvikling. Resultatene peker også på tilrettelegging av læringsmiljøet som kan redusere stress og press i tilknyttet til elevenes arbeid med krevende oppgaver. Det ville vært interessant med utprøvinger av tiltakene, og å bygge videre på implikasjonene fra studien.

7.2 Videre forskning

Funnene kan også ha verdi for fremtidig forskning, da de adresserer et lite utforsket forskningsfelt på grunnskolenivå, både nasjonalt og internasjonalt. For å vurdere en studies overførbarhet må man undersøke om den etablerer fortolkninger, begreper, beskrivelser og forklaringer som kan være relevante utenfor studiens kontekst (Johannessen et al., 2010). Dermed kan studiefunnene argumenteres for å være overførbare og ha relevans og nytteverdi i andre skolekontekster. Forslag til videre forskning kan være å følge opp med intervju av elever om samme tematikk, eller alternativt foreldre. Spørreundersøkelser kan også være en mulighet. Å gjennomføre intervensjoner på tankesett i norske skoler og i grunnskolen er også en aktuelt.

7.3 Avsluttende refleksjoner

Det er flere områder innen forskningstematikken som ikke ble berørt i prosjektet, og flere interessante aspekter jeg gjerne skulle ha utforsket mer i masteroppgaven. For eksempel kunne jeg gått mer i dybden på lærernes tankesett, satt søkelys på elevperspektivet, vektlagt stressaspektet i større grad eller utvidet de teoretiske perspektivene mine. Det ville også vært relevant å knytte problemstillingen nærmere til det nye læreplanverket og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

Selv om det er mye jeg kunne ha gjort annerledes, og enda flere spørsmål jeg ønsker å få svar på, håper jeg at denne masteroppgaven kan vekke andres interesse like mye som den har engasjert meg. Kanskje kan den også bidra til mer forskning på dette temaet. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg verdifull innsikt og kunnskap, som vil være nyttig i mitt videre arbeid som lærer og spesialpedagog. Uavhengig av metode er veien for videre forskning åpen!

8. Kildehenvisninger

- Aditomo, A. (2015). Students' response to academic setback: "Growth mindset" as a buffer against demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198-222. <https://doi.org/doi: 10.17583/ijep.2015.1482>
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen* (FoU-rapport nr. 8/2009). Agderforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet 22. desember 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization og ability/intelligence, and classroom climate. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Whyllie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 173-192). Springer.
- Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait. Effects of feedback on cognitive performance and motivation* [Karolinska Institutet]. <https://core.ac.uk/download/pdf/70343648.pdf>
- Aronson, R., Fried, C. B. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125. <https://doi.org/doi:10.1006/jesp.2001.1491>
- Baker, D. P., Eslinger, P. J., Benavides, M., Peters, E., Dieckmann, N. F. & Leon, J. (2015). The cognitive impact of the education revolution: A possible cause of the Flynn Effect on population IQ. *Intelligence*, 44, 144-158. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.01.003>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (NOVA Rapport 9/19). O. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/2252>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet-Storbyuniversitetet OsloMet-Storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. OsloMet-Storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3011548>
- Bakken, A., Eriksen, I. M. & Sletten, M. A. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Bakken, A. & Sletten, M. A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsforklaringer* (NOVA Notat 4/2016). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk
- Blackwell, L. S., 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, 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brattberg, G. (2004). Do pain problems in young school children persist into early adulthood? A 13-year follow-up. *European Journal of Pain*, 8(3), 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2003.08.001>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2019). *Stress og mestring i skolen* (E. Roland, Red.). Fagbokforlaget.
- Bru, E., Virtanen, T., Kjetilstad, V. & Niemiec, C. P. (2021). Gender differences in the strength of association between perceived support from teachers and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 153-168.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Fagbokforlaget
- Cambria, J. & Wigfield, A. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Cimpian, A., Arce, H. M., Markman, E. M. & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314-316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01896.x>

- Cohen, S. & Williamson, T. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 109(1), 5-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.1.5>
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A self-Worth Perspective on Motivation and School reform*. Cambridge University Press.
- Crum, A. J., Salovey, P. & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in Determining the Stress Response *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716-733.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *102*(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *De viktige få: analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Oxford Research.
- Davidson, J. (1999). *The Complete Idiots Guide to managig Stress* (2, Red.). Alpha Books.
- DeBacker, T. K. & Nelson, R. M. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- 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. <https://doi.org/doi: 10.1155/2007/60803>
- Duckert, F. & Karlsen, K. E. (2017). *I medienes søkelys. Eksponering, stress og mestring*. Gyldendal Akademisk.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2007). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47(2), 6-10.
- Dweck, C. S. (2010). Mind-sets and Equitable Education. *Principal Leadership*, 10(5), 26-29.
- Dweck, C. S. (2014). Teachers' Mindsets: "Every Student has Something to Teach Me": Feeling overwhelmed? Where did your natural teaching talent go? Try pairing a growth mindset with reasonable goals, patience, and reflection instead. It's time to get gritty and be a better teacher. *Educational Horizons*, 93(2), 1-15. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013175X14561420>

- Dweck, C. S. (2020). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson <https://icrrd.com/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf>
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras *Perspeet Psychol Sei*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/doi:10.1177/1745691618804166>
- Easterbrook, J. A. (2006). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66(3), 183-201. [https://doi.org/DOI: 10.1037/h0047707](https://doi.org/DOI:10.1037/h0047707)
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. I J. T. Spence (Red.), *Achievement and achievement motives* (s. 75-146). Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 13(3), 265-310. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4).
- Edler, N. & Parker, J. (1990). Multidimensional assessment of coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854. https://www.researchgate.net/publication/20808460_Multidimensional_Assessment_of_Coping_A_Critical_Evaluation
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3011552>
- Eriksen, I. M., Bakken, A., Sletten, M. A. & Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. O. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5115>
- Fismen, A.-S., Haug, E., Helleland, T., Jåtad, A., Robson-Wold, C., Samdal, O., Torsheim, T. & Wold, B. (2020). *Barn og unges helse og trivsel. Forekomst og sosiale ulikheter i Norge og Norden* (HEMIL-Rapport 2020). Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL). Universitetet i Bergen.
- Fladberg, K. L. (2021, 6. september). Mindre trivsel og mer stress: Dette er status for Høyre-skolen, ifølge elevene selv. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2021/09/06/mindre-trivsel-og-mer-stress-dette-er-status-for-hoyre-skolen-ifolge-elevene-selv/>

- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications Ltd.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G. & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/DOI:10.1007/BF03173687>
- Gunnulfson, A. E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context* [Institutt for lærerutdanning og skoleforskning University of Oslo].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/61908?show=full>
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 360-374.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849-1859.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*, 1-17.
https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* Routledge.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/DOI:10.3102/003465430298487>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. John Wiley & Sons.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2016). Narrative practice and the active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 67-82). SAGE.
https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=socs_fac
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods* (2. utg.). Sage
- Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*,

- 102(3), 588-600. <https://www.semanticscholar.org/paper/Engaging-students-in-learning-activities%3A-It-is-not-Jang-Reeve/6375746926e252644213a81ec8267cddc399fa72>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen. Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* PEDLEX.
- Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 35(3), 835-847.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Klauda, S. L., Wigfield, A. & Tonks, S. (2009). Expectancy-value theory. I K. R. Wenzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 55-75). Routledge.
- Knardahl, S. (1998). *Kropp og sjel: Psykologi, biologi og helse*. Universitetsforlaget.
- Kramarski, B. & Mevarech, Z. (2003). Enhancing Mathematical Reasoning in the Classroom: The Effects of Cooperative Learning and Metacognitive Training. *American Educational Research Journal* 40(1). <https://doi.org/DOI:10.3102/00028312040001281>
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home–school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 253-279. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.08.002>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvitting, I. (2017, 21. april). Blir generasjon prestasjon syke av skolens krav? <https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-helse/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav/352062>
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress. Current perspectives in psychology*. Yale University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. . Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2018). Perceived Classroom Interaction, Goal Orientation and Their Association with Social and Academic Learning Outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 913-934. <https://doi.org/DOI:10.1080/00313831.2018.1466358>
- Lillejord, S., Børte, K., Morgan, K. & Ruud, E. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 4/2017). Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 6. oktober 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>

- Madsen. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and affective neuroscience*, 1(2), 75-86.
<https://doi.org/doi: 10.1093/scan/nsl013>
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring* (T. Nordahl & O. Hansen, Red.). Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2016). *Dette vet vi om motivasjon, tro på seg selv og ros* (T. Nordahl & O. Hansen, Red.). Gyldendal akademisk
- Manger, T. (2018). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Undervisning og læring* (2. utg., s. 241-268). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503.
<https://doi.org/DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Miebert, M. (2019). *Changeing stress mindsets* [Department of Behavioural, Management and Social Sciences University of Twente, Enschede].
http://essay.utwente.nl/78674/1/Miebert_BA_BMS.pdf
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-53.
- NESH. (2021). *Retningslinjer for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 3. mars 2023
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S. & Knudsmo, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Gyldendal akademisk.
- NOU2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 4. april 2023 fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen – kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal akademisk
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande*

- opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Park, C. R., Folkman, S. & Bostrom, A. (2001). Appraisals of Controllability and Coping in caregivers, and HIV + Men: Testing the rGodness-of-fit Hypothesis. *69*(3). [https://doi.org/DOI: 10.1037//0022-006x.69.3.481](https://doi.org/DOI:10.1037//0022-006x.69.3.481)
- 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*, 367-382. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science, 26*(6), 784–793. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Personopplysningsloven. (2022). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. Hentet 18. februar 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 207-217. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.005>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* Cappelen damm akademisk.
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7. utg.). Wiley.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. PEDLEX.
- Rissani, I., Kuusisto, E., Tuominen, M. & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education 77*, 204-213. <https://doi.org/doi:10.1016>
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity, 1*, 313–336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Rod, N. H. (2019). *Stress og helse: årsaker, helsekonsekvenser og sosial ulikhet*. Gyldendal.

- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Rønnestad, L. (2020). *Lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem* [Masteravhandling Universitet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2677473>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: "what can the world learn from educational change in Finland?"*. Teachers College Press.
- Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L. M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M. & Masson, S. (2018). Effects of Teaching the Concept of Neuroplasticity to Induce a Growth Mindset on Motivation, Achievement, and Brain Activity: A Meta-Analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22-31. <https://doi.org/DOI:10.1016/j.tine.2018.07.003>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I S. L. Christenson, A. L. Reshly & C. Whylic (Red.), *Research on Student Engagement* (s. 219-235). Springer.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. S. Eccles (Red.), *Development of achievement motivation* (s. 15-31). Academic Press.
- Seyle, H. (1976). *The stress of life* (2. utg.). McGraw-Hill
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain. Reflection and attunement in the cultivating of well-being*. Norton & Company.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Research* (4. utg.). Sage.
- Sjøberg, S. (2022, 22. mai). Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen. I *Store norske leksikon*. [snl.no. https://snl.no/Nasjonalt_kvalitetsvurderingssystem_for_skolen](https://snl.no/Nasjonalt_kvalitetsvurderingssystem_for_skolen)
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2013). Lærer-elev-relasjon: betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (1), 58-63.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. (3).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre Skole*, (3), 17-21. <https://docplayer.me/16259821-Arbeidsplaner-fremmer-flere-mal.html>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research* 61, 5-14.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Stornes, T. & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International* 32(4), 425-438.
- Taylor, S. E. (2020). *Health psychology* (6. utg.). SAGE Publications Ltd
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior* 52(2), 61-145.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002214651039559>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk
- Tungland, S. M. T. & Tunheim, G. K. (2018). *Lærende tankesett – En studie av matematikklæreres tankesett* [Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2568512>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-70). Fagbokforlaget.
- UiS. (2022, 19. oktober). *Lagringsguide for studenter*. Universitetet i Stavanger. Hentet 4. mars 2023 fra <https://www.uis.no/nb/student/lagringsguide>
- Ungdata. (2020, 23. januar). Stress, press og psykiske plager blant unge.
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 525-551. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Urduan, T. & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 297-317). Guilford Press.

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet 2020 udir.no: Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 7. mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - 2. prinsipper for læring, utvikling og danning*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 7. mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - opplæringens verdigrunnlag. 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 4. mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del - prinsipper for læring, utvikling og danning - prinsipper for skolens praksis. 2.4 Å lære å lære*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 5. mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del - prinsipper for skolens praksis - 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet 2020 udir.no: Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 5. mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Underveisvurdering*. udir.no. Hentet 4. mai 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022* [Elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet]. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/trivsel-og-laring/elevenes-opplevelse-av-trivsel-og-tilhorighet/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk forlag.
- Vestad, L. & Bru, E. (2023). *Lærende tankesett, motivasjon og mestring i skolen*. [upublisert kapittel] Manuskript, som vil bli publisert i K. Tharaldsen og E. Bru (Red) Sosial og emosjonell kompetanse i skolen. Gyldendal forlag.,
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and Memory under Stress: Implications for the Classroom. *NPJ Science of Learning. npjsc Science of Learning, 1*(1). <https://doi.org/doi:10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Walker, J. (2001). *Control, and the psychology of health: theory, measurement, and applications*. Open University Press. 9780335202645
- Wendelborg, C. & Utmo, I. (2022). *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/2022*. NTNU Samfunnsforskning https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf

- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/DOI:10.1111/1467-8624.00406>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & DavisKean, P. (2006). Development of achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 3.
- Wilkinson, D. (2004). Focus Group Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 177-199). SAGE.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. 47(4), 302-314.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269-1284.
- Ystegaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 32(5), 277-283. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00789040>
- Aanesen, K. H. (2021, 23. august). U-say: Et undervisningsprogram for lærende tankesett. <https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:1:c84f9aad-c91f-4ce5-ad4f-f7755f45fbc6/resource:648ed73f-af43-40e1-a4b2-bc43c5bb11c8>

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: SIKT prosjektvurdering



[Meldeskjema](#) / [Skolerelevanter stress, mestring og læringsprosesser i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 294250	Vurderingstype Standard	Dato 16.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Skolerelevanter stress, mestring og læringsprosesser i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig
Lars Edvin Bru

Student
Luna

Prosjektperiode
31.12.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester 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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolerelatert stress, mestring og læringsprosesser i grunnskolen” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres perspektiver på skolerelatert stress i tilknytning til elevers arbeid med krevende/utfordrede læringsoppgaver. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal mestre og se læringspotensialet i slike oppgaver uten at de opplever uheldig/negativt stress, og hvordan lærere kan stimulere et prosessorientert og læringsorientert læringsmiljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å innhente informasjon som kan tas i bruk i min masteroppgave i Spesialpedagogikk, på Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. Prosjektets problemstilling er følgende:

-Hvordan kan lærere legge til rette for at elever skal kunne takle utfordrende/krevende læringsoppgaver uten å oppleve negativt stress?

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Det er meg Luna Tønnessen som gjennomfører prosjektet, min veileder Edvin Bru ved Universitetet i Stavanger, samt Læringsmiljøseneteret i Stavanger, som står ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forskningsprosjektet er det tatt i bruk tilgjengelighetsutvalg for å skaffe deltakere. Dette innebærer at jeg har brukt mitt kontaktnett på ulike skoler, for å rekruttere informanter. Jeg spør deg om å være med, ettersom du er lærer i grunnskolen og har erfaring med å undervise på mellomtrinnet (4.-7. trinn).

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med semistrukturerte intervju, hvor det tas i bruk lydopptak. Dersom du velger å delta, vil det innebære at du stiller til et intervju på 40-60 minutter. Spørsmålene

vil handle om dine erfaringer, opplevelser og tanker rundt skolerelatert stress, mestring og læringsprosesser i skolen. I intervjusamtalen vil hovedfokuset være hvordan du som lærer tilrettelegger for at elever som arbeider med krevende/utfordrende oppgaver skal se læringspotensialet i slike læringsoppgaver med fravær av ødeleggende/negativt stress. Du vil også få anledning til å lese gjennom den ferdige oppgaven i forkant av innleveringen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom du ombestemmer deg eller ikke ønsker å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg i sammenheng med prosjektets formål, som blir fremlagt i dette informasjonsskrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og min masterveileder som vil ha tilgang til det du forteller i intervjuet. Dette vil bli tatt opp lydfil og transkribert i etterkant. Personopplysningene vil anonymiseres, ved bruk av fiktive navn på skole/sted og nummerering av intervjudeltakerne. Utsagnene til hver enkelt informant vil kodes, og dine opplysninger vil lagres atskilt fra øvrige data. For å sikre at ingen har tilgang til informasjonen vil datamateriale bli kryptert/innelåst og lagres på en sikker forskningsserver (Nettskjema). Du som deltaker vil slik være anonym og ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er avsluttet?

Opplysningene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, som etter planen er i juni 2023. Ved utsettelse, vil dette bli gjort senest i desember 2023. All data vil bli slettet og kan ikke brukes videre til andre formål.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler dine personopplysninger basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Læringsmiljøsentret har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamateriale, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og at du får utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysningene om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Ved spørsmål vedrørende dette, ta kontakt med:

Personvernombudet ved UIS: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NDS sin vurdering av prosjektet, ta kontakt med:

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på e-post personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, eller kanskje ønsker å vite mer, kan du ta kontakt med:

Prosjektansvarlig

Student

Lars Edvin Bru, professor

Luna Tønnessen

edvin.bru@uis.no

lc.tonnessen@stud.uis.no

Håper du har lyst å være med!

Med vennlig hilsen Luna Tønnessen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonsskrivet om prosjektet «Skolerelatert stress, mestring og læringsprosesser i skolen». Jeg er innforstått med at det er frivillig å samtykke om deltakelse, og er blitt informert om hva det vil innebære å delta i prosjektet. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervjuet
- At opplysningene mine kan behandles frem til prosjektet er avsluttet

(signert av prosjektdeltaker, dato og e-post)

Intervjuguide

Innledning/oppvarming

- Presentasjon av meg selv: navn, grunnskolelærerutdanning 1.-7, masterfag spesialpedagogikk, emne «sosial og emosjonell sårbarhet».
- Litt om intervjuet: varighet, lydopptak, semistrukturert intervju, intervjuguide
- Presentasjon av informanten: alder, år med arbeidserfaring/ansatt i skolen, på hvilke klassetrinn, utdanning/studiebakgrunn, fagfelt/spesialisering.

Introduksjon av tema, forskningsprosjektets formål og problemstilling

- Tema for oppgaven: «Skolerelatert stress, mestring og læringsprosesser i skolen»
- Formål: belyse lærerperspektivet, deres tanker, erfaringer og opplevelser
- Avgrensning/fokus: grunnskolen/mellomtrinnet (4.-7. trinn).
- Problemstilling: stress knyttet til «krevende/utfordrende» læringsoppgaver. Hvordan du som lærer *tilrettelegger* elevers arbeid med slike oppgaver uten at de opplever negativt/ødeleggende stress?

Prestasjonspress/krav i skolen

Forskningen/media på problematikken rundt prestasjonspress og stress i dagens skole, har hatt størst fokus på elever på ungdomstrinnet/VGS. Jeg tenkte derfor at det ville være interessant å høre om hvordan du som lærer opplever dette på grunnskolen/mellomtrinnet

1. Opplever du at det er en form for prestasjonspress/skolerelatert stress på mellomtrinnet/klassen din?
 - I så fall: På hvilken måte da?
2. Har du opplevd eller opplever du at elever sliter med stress knyttet til arbeid med krevende/utfordrende oppgaver?
 - Hvordan arter stresset seg?
 - På hvilken måte påvirker dette elevene?

Nyere forskning (nevrobiologisk) har vist at det er i arbeid med krevende/utfordrende læringsoppgaver elevene lærer mest. Slike situasjoner kan for flere også oppleves som stressende. Jeg er særlig opptatt av dette i min mastergradsoppgave

3. Hvordan arbeider/tilrettelegger du for at elever skal våge å gå løs på slike krevende/utfordrende læringsoppgaver?

«Å gjøre feil»/eller ikke få til oppgaver kan være vanskelig for elever, men også nødvendig for gode læringsprosesser

4. Kan du si noe om hvordan du arbeider for at elever ikke skal se på slike situasjoner som et nederlag, men som en mulighet for å lære?
5. Hva gjør du for at elevene skal se læringspotensialet og verdien i å arbeide med krevende/utfordrende oppgaver?
6. Hva gjør du for at flest mulig skal oppleve mestring i arbeid med krevende/utfordrende oppgaver?

Klassens/skolens målstruktur, elevenes målorientering og tankesett

Noen klasser eller grupper av elever kan være opptatt av å sammenligne skoleprestasjoner/resultater eller å vise at de er flinke/best (prestasjonsorientering). Disse elevene kan også tenke at det er evner som teller, at disse er medfødt og ikke kan endres («låst tankesett»). Andre er mer opptatt av selve læringsoppgavene, det å forstå det en lærer, forstå hvorfor de skal lære og gleder seg over sine egne og andres fremskritt i læringsprosessen (læringsorientering). De vil oftere tenke at det innsats som teller og at de kan forbedre sine evner («lærende tankesett»)

7. Kan du fortelle om hvordan dette har vært i klassene du har undervist?
8. Har du arbeidet bevisst for å påvirke målorienteringen/tankesettene til elevene?
 - Hva har du i tilfellet gjort?
9. Er det noen forskjell i måten prestasjonsorienterte og læringsorienterte elever forholder seg til krevende/utfordrende oppgaver?
 - Kan du i tilfellet fortelle om hvilke?
10. Hvordan tenker du det er mulig å stimulere til et (konstruktivt) læringsmiljø som fokuserer på læringsprosesser istedenfor resultater, og til at elevene får et mer lærende tankesett?

Avrundning

11. Hvis du kunne trukket frem de tre viktigste tingene vi har snakket om, hva ville det vært?
12. Noe mer du vil legge til eller si før vi avslutter?

Avslutning

13. Er det noe som vi har snakket om i samtalen som du synes er uklart?
14. Jeg ønsker å sende deg transkripsjon av intervjuet slik at du kan rette opp i eventuelle misforståelser/feiltolkninger. Er det greit?

Tusen takk for at du stilte til intervju!