



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Skulerelatert stress i ungdomsskolen – Lærarars oppleving av og arbeid med negativt stress hos elevar

School-related stress in secondary school – Teachers' experience and work with negative stress in students

Malin Engen Haugland

GUPEL412 – Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode
Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag /Grunnskulelærarutdanning 5-10

Rettleiar: Lok Subba

Innleveringsdato: 16.06.20

Antal ord: 9840

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

Title	School-related stress in secondary school – Teachers’ experience and work with negative stress in students
Author	Malin Engen Haugland
Year 2020	Pages 41
Keywords	Stress, school-related stress, negative stress,
Summary	<p>This thesis is written based on qualitative-interview examines where the informants were three secondary school teachers. The focus is set on how teachers experience and work with school related stress in secondary school. The project examines the teachers own perception of stress, what they experience are causes of stress, and how they work to prevent or/and reduce negative stress in students.</p> <p>The results show that the teachers discover negative stress first and foremost through the student addressing teachers to express that they are struggling. Therefore, it is important to facilitate a good relationship between teacher and student. It is also important that teachers are able to detect negative stress in students that don't approach them directly about their problems, for example by observing and detecting behavioral changes. The study also shows that when the teachers talk about stress, this is mainly related to stressors and stress reactions. Their experiences of causes of stress is based on stressors such as exaggerated use of goals, evaluation with grades, large amounts of homework and performance pressure. The results also show disagreement about whether less use of goals and homework can reduce and prevent negative stress. The discussion express that the most important thing is the content of the goals, and that the homework is not at the expense of an excessive amount of the students’ leisure time. The thesis’ findings show that it is important that the teachers are conscious about how they communicate their expectations of the students. This should be with a focus on development and sense of achievement, rather than performing. Providing a safe framework in the classroom can also have a positive effect on negative stress.</p> <p>The study also embraces the importance of doing more studies and promoting knowledge about school-related stress.</p>

Forord

Denne oppgåva er skriven som ei bacheloroppgåve ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, på grunnskuleutdanninga 5-10. steg.

Eg har lenge hatt ei interesse for temaet stress, og særleg stress i forbindelse med skule og utdanning. Denne interessa kjem delvis frå at eg sjølv har vore mykje plaga med stress opp igjennom skulegongen min. Den kjem også frå erfaringar eg har gjort som lærarvikar og praksisstudent, når eg har opplevd at mange elevar plagast med stress. Eg har derfor vald å bruke bacheloroppgåva mi til å fordjupe meg innan temaet skulerelatert elevstress.

Bacheloroppgåva har vore ein krevjande og lærerik prosess, og eg har også til tider kjent på stresset. Det er sjeldan ein får tid og fridom til å fordjupe seg i eit tema ein brenn for, slik ein får med ei bacheloroppgåve. I prosessen har eg både lært mykje om meg sjølv, om forskingsarbeid og om det å skrive akademisk oppgåve. Eg har også fått ei djupare forståing av elevstress og korleis lærarane kan arbeide med det. Dette er kunnskap eg vil ta med meg vidare, no når eg snart er ferdigutdanna lærar. Eg er stolt og glad for at oppgåva no er i mål, og for det er det mange som fortentar ein stor takk.

Eg ynskjer å takke informantane som stilte til intervju og delte kunnskap og sine erfaringar, som har gitt meg ei betre innsikt i korleis læraryrket kan praktiserast. Eg vil også takke rettleiar Lok Subba for god rettleiing og råd undervegs i skriveprosessen. Takk også til Sara Terese Osland som tok seg tid til å lese igjennom oppgåva mi og gav meg gode råd. Til slutt vil eg takke sambuar, familie og vener som har vore tålmodige og støttande undervegs.

INNHALDSLISTE

1 Innleiing.....	5
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	5
1.2 Konkretisering av problemstilling.....	5
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	6
2 Teori.....	7
2.1 Kva er stress? – sentrale omgrep.....	7
2.1.1 Stress som kognitiv fortolking.....	7
2.1.2 Mestring – tru og strategi.....	8
2.1.3 Motivasjon – indre og ytre.....	8
2.1.4 Positivt og negativt stress.....	9
2.2 Stress i skulen.....	10
2.2.1 Stresssituasjonen i dagens ungdomsskule.....	10
2.2.2 Skulestress, skulepress og psykisk helse.....	10
2.2.3 Skulens ansvar	11
2.2.4 Årsaker til skulestress.....	12
2.2.5 Prestasjonspress.....	13
2.2.6 Skulens målstruktur.....	13
2.2.7 Elevens målorientering.....	14
2.2.8 Arbeidsmengde.....	14
2.2.9 Lærararbeid for å motverke skulestress.....	15
3 Metode.....	16
3.1 Kvalitativ metode.....	16
3.1.1 Val og begrunning av metode.....	16
3.2 Val av informantar.....	17
3.3 Datainnsamlingsprosess.....	17
3.3.1 Førebuing.....	17
3.3.2 Gjennomføring.....	18
3.3.3 Etterarbeid.....	18
3.4 Kritikk av metoden.....	18
3.4.1 Etikk.....	18
3.4.2 Reliabilitet.....	19
3.4.3 Validitet.....	19

4 Resultat.....	21
4.1 Læraranes forståing av stress.....	21
4.1.1 Bruk og forståing av omgrepet.....	21
4.1.2 Opplevinga av ein stressa elev.....	21
4.2 Læraranes oppleving av årsaker til skulestress.....	22
4.2.1 Prestasjonspress.....	22
4.2.2 Vurdering og bruken av mål.....	23
4.2.3 Arbeidsmengde.....	23
4.3 Læraranes arbeid med å motverke skulestress.....	24
4.3.1 Bruken av vurdering og mål.....	24
4.3.2 Arbeidsmengde og lekser.....	25
4.3.3 Tilpassingar i undervisninga.....	25
5 Drøfting.....	27
5.1 Forståing av stress.....	27
5.1.1 Bruken og forståing av omgrepet.....	27
5.1.2 Oppleving og oppdaging av ein stressa elev.....	27
5.2 Årsaker til – og arbeid med skulestress.....	28
5.2.1 Prestasjonspress – skulens målstruktur og elevens målorientering.....	28
5.2.2 Skulens formidling av krav og forventningar.....	29
5.2.3 Lekser og anna skulearbeid.....	30
5.2.4 Skulestress i sosial kontekst.....	30
5.2.5 Vurdering.....	31
5.2.6 Endring av elevens fortolking av situasjonen – motivasjon.....	32
5.2.7 Nokre konkrete tilpassingar i undervisninga.....	32
6 Oppsummering.....	34
7 Kjeldeliste.....	35
8 Vedlegg.....	38
8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	38
8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	39
8.3 Vedlegg 3 – NSD.....	41

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tal frå Ungdata viser ei markant auking i psykiske helseplagar blant elevar i den norske skulen (Bakken, 2018). NOVA-rapporten 6/17 viser at ungdomane knyter symptom på psykiske helseplagar til **stress**, og at skulesituasjonen til dei unge er noko av det som er tettast forbinda til deira stressrelaterte psykiske helseplagar (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017). Undersøkingane viser også at ungdomane plasserer årsaker til stress primært i dei krav som stillast frå skulen, og som ungdommen stiller til seg sjølv i skulesamanheng. Det finnast altså tette forbindingar mellom psykiske helseplagar og opplevd skulestress hos elevar i Noreg (Eriksen et al., 2017). Med bakgrunn i dette ynskjer eg derfor å nytte denne bacheloroppgåva til å belyse tematikken rundt skulestress.

Det er utført mykje forskning og undersøkingar som viser elevanes eigne opplevingar og erfaringar angående stress i skulen, og eg ynskjer derfor no å nytte lærarperspektivet. Dette perspektivet er det også fleire studie på området som etterspør. Intensjonen med oppgåva vert dermed å undersøkje lærarane si forståing av stress, deira opplevingar av årsaker til stress, samt korleis dei arbeid for å motverke stresset. Læraren er tett på elevane gjennom skulegongen, og den tette oppfølginga gjev ein unik moglegheit til å oppdage, handtere, førebyggje og redusere stresset. Oppgåva kan bidra til å setje skulestress lengre fram i lyset, samt auke bevisstheit og kompetanse rundt lærarens rolle i stressproblematikken.

1.2 Konkretisering av problemstilling

Forskingsspørsmålet mitt vert følgjande: **Korleis opplever og arbeider læraren med skulestress hos ungdomsskuleelevar?**

Problemstillingas ord *opplever* vil i denne samanheng omhandle lærarens forståing av stress, og kva dei opplever er årsaker til elevstress. *Arbeider* vil omhandle korleis lærarane tilpassar opplæringa med intensjon om å motverke stress. Problemstillinga undersøkjast derfor gjennom desse tre kategoriane: *Forståing av stress*, *årsaker til stress* og *arbeid for å motverke stress*.

Avgrensinga til *ungdomsskuleelevar* er gjort på bakgrunn av at forskning viser høge tal av elevstress i desse klassetrinna (Bakken, 2019). På bakgrunn av mine funn og eit ynskje om å gå i djupna, er oppgåva avgrensa til å omhandle *skulerelatert stress*. Dette inneberer eit fokus på nokre sentrale faglege og sosiale områder som føregår på skulen, i rammer der læraren har større oversikt og handlingsrom.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Denne bacheloroppgåva består av 8 ulike delar. Innleiingsvis er det gjort greie for tema og føremål samt problemstilling med avgrensingar. I det andre kapitlet blir kunnskapsgrunnlaget for oppgåva presentert, i form av relevant teori og forskning. Kapittel tre gjer greie for metoden som er nytta, og ein tematisk presentasjon av funna finnast i fjerde kapittel. I det femte kapitlet drøftast resultatata opp mot relevant teori frå kapittel to, og avslutningsvis oppsummerast oppgåva i kapittel seks. Kjelder og vedlegg finnast i oppgåvas sjuande og åttande kapittel.

Både teoridel, resultatdel og drøftingsdel vil med ulike vinklingar vere basert på dei tre same kategoriane *forståing av stress*, *årsaker til stress* og *arbeid for å motverke stress*.

2 Teori

I første omgang blir omgrepet stress gjort greie for, og det trekkjast inn nokre andre sentrale omgrep som er relevante. Deretter trekkjast det linjer mellom stress, psykisk helse og skule. Vidare gjerast det greie for årsaker til skulestress samt lærararbeid med å motverke stresset.

2.1 Kva er stress? – sentrale omgrep

Stress er eit ord i daglegtalet til dei fleste, og brukast både om krav og utfordringar vi møter på, og om våre reaksjonar på desse. Stress som omgrep blei først introdusert av Hans Selye i 1936, der han definerer stress som ”*the non-specific response of the body to any demand for change*” (s. 32). Lazarus, Kanner & Folkman (1980) definerer stress som tilstanden som oppstår når ein person opplever ubalanse mellom krav vedkommande møter i ein situasjon, og tilgjengelege personlege og sosiale ressursar.

Forskingfeltet skil mellom ulike komponentar av stress. Det første er *stress-stimuli* vi utsetjast for, som er ytre faktorar/press (stressorar) som kan trigge stress (Ursin & Eriksen, 2004). Den andre er individets *kognitive fortolking* av situasjonen, som omhandlar den fysiske og/eller emosjonelle reaksjonen på stressorane (Lazarus & Folkman, 1984). Til slutt finn vi individets *stressreaksjon*, som er ein respons på samspelet mellom stressorane og våre reaksjonar på dei (Lazarus & Folkman, 1984).

2.1.1 Stress som kognitiv fortolking

Forsking har funne at individets *kognitive fortolking* er viktig når vi skal forstå stress (Lazarus & Folkman, 1984). Korleis vår stressreaksjon blir, er ikkje kun avhengig av *stressorer* vi utsetjast for, men også av korleis vi evaluerer situasjonen og vår eiga evne til å handtere den. Denne forståinga ligg til grunn for Lazarus sin transaksjonelle stressmodell, som deler individets fortolking og eventuelle reaksjonar på stressorer inn i ulike fasar (Lazarus & Folkman, 1984).

Den første fasen, kalla *primary appraisal*, omhandlar individets umiddelbare vurdering av trusselnivået, om ein opplever det som ein trussel eller ikkje (Lazarus & Folkman, 1984). Utfallet vil vere avhengig av individets tidlegare erfaringar samt nytte eller verdi av utfallet. *Secondary appraisal* inneberer individets gjennomgang av moglege måtar å hanskast med

trusselen på, basert på tidlegare mestringserfaringar. Dette inneberer ei vurdering av eigne og eksterne ressursar, som til dømes motivasjon, kompetanse og moglege mestringsressursar. Den tredje fasen omhandlar sjølv responsen eller mestringsstrategien, altså måten individet møter trusselen eller utfordringa på (Lazarus & Folkman, 1984).

Den transaksjonelle stressmodellen viser oss at stress er ei individuell, subjektiv oppleving som kan variere ut ifrå situasjon og person. Fordi opplevinga av stress i stor grad er kognitivt betinga, ynskjer eg å inkludere nokre sentrale omgrep som bidreg til å forklare dei kognitive prosessane: Mestringstru, mestringsstrategi og indre- og ytrestyrd motivasjon.

2.1.2 Mestring – Tru og strategi

Mestringstru er ein viktig dimensjon i forståinga av korleis stressreaksjonar oppstår, og står sentralt i individets kognitive fortolking. Omgrepet kan definerast som trua på eigne evner til å takle utfordrande oppgåver, til å utføre handlingar og til å utøve kontroll over situasjonar (Bandura, 1997). Forsking viser at nivået av mestringstru spelar ei betydeleg rolle i opplevinga av stress (Bandura, Bastorelli, Barnaranelli et al., 1999). Høg mestringstru kan gjere oss robuste for å takle utfordringar, og på denne måten redusere sannsynlegheita for at vi opplever utfordrande situasjonar som stressande. Når forventinga til mestring er låg, vil utfordringar og krav fort kunne opplevast som stressande.

Mestringsstrategi (stressresponsen) delast ofte inni to hovudtypar. Problemorienterte mestringsstrategiar gå ut på å løyse problemet og endre kjelda til stresset. Emosjonelle mestringsstrategiar omhandlar å takle eller redusere sine eigne emosjonelle reaksjonar (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017).

2.1.3 Motivasjon – Indre og ytre

Motivasjon er også ein viktig dimensjon i forståinga av stress. I følgje Gjørund & Huseby (2010) definerast motivasjon som faktorar som set i gong og opprettheld åtferd, og er ein viktig årsak for å engasjere seg i aktivitetar. Deci & Ryan (2000) står bak teorien om sjølvbestemming, som skil mellom indre- og ytrestyrt motivasjon. Indre motivasjon er ein naturleg motivasjon som styrast av eigen interesse, til dømes at ein likar eit fagområde. Med ytre motivasjon er mål om å oppnå styrt av noko utanfor individet. Til dømes å la seg motivere av ytre press for å oppnå bestemte mål, som det å kun få toppkarakterar i 10. klasse.

Risikoen for negative stressreaksjonar aukar desto meir ytrestyrd eit individ er. Eit indrestyrd individ vil kunne oppleve belastningar som mindre truande, medan ytrestyrde individ antas å oppleve meir press utanfrå, både frå omgjevnadane og press ein pålegg seg sjølv (Deci & Ryan, 2000). Det er likevel viktig å understreke at eit individ ikkje utelukkande er indrestyrd eller ytrestyrd, men kan vere ulike grader av desse. Individet kan også styrast av begge deler samtidig. Kategoriane gir likevel god innsikt grunna at dei viser korleis grader av ulik motivasjon kan utløyse stress i ulike situasjonar.

2.1.4 Positivt og negativt stress

Individets fysiologiske stressreaksjonar er ein nødvendig del av kroppens system for å mobilisere energi, og oppstår først når kroppen reagerer på ein krevjande eller truande situasjon. Denne reaksjonen kan omtalast som ”fight or flight-respons”, som blant anna medfører at kroppen utskil stresshormon, aukar hjartefrekvensen og styrkar immunforsvaret (Steptoe & Kivimäki, 2013). Akutte stressopplevingar utgjer ingen helsefare dersom individet raskt finn ein måte å løyse problemet på, unngå trusselen eller møte utfordringa på.

I slike tilfelle kan ein snakke om **positivt stress** (Selye, 2013). Reint fysiologisk gir positivt stress mange av dei same kroppslege forandringane som vi kjenner når vi opplever opprømtheit eller spenning i forbindelse med til dømes sportslege aktivitetar. Positivt stress er avgjerande for å kunne prestere, for positiv utvikling og eit godt liv (Selye, 2013), og kan hjelpe individet til å kunne ta i bruk alle dei ressursane ein har og treng (Csikszentmihalyi, 2008).

Når det kjem til stress som utgjer ein potensiell helserisiko, snakkar vi først om fremst om (langvarig) **negativt stress**. Dette oppstår når ein gjentekne gongar over tid møter stressorar som opplevast som belastande og uunngåelege (Selye, 2013). I slike tilfelle vil det vere ein ubalanse mellom mengda stressorar man utsetjast for, og eins føresetnader og tilgjengelege ressursar til å mestre det (Eriksen et al., 2017). Dette kan til dømes vere når ein opplever å aldri leve opp til forventningane til sjefen (enkelt eksemplifisert).

Vanlege symptom på stressreaksjonar er hjartebank, forstyrra søvn- og døgnrytme, svette, dårlegare hukommelse, muskelspenning og smerter i mage, nakke og hovudet (Steptoe & Kivimäki, 2013). Når stressresponsen vedvarer over tid ved at personen opplever å ikkje

handtere situasjonen, vil kroppen respondere dårlig på belastninga dette gir. Stresset vil då negativt påverke kroppens immunforsvar og mage-, tarm og hjartefunksjon. På lengre sikt kan vedvarande negative stressreaksjonar også kunne gi utslag i hjarte- og karlidingar, overvekt og diabetes type 2 (Steptoe & Kivimäki, 2013).

Selye (2013) viser til at negativt stress kan gi utslag i psykiske helseplagar, som til dømes nervøsit, depresjon, angst og dermed redusert psykisk helse. Slike helseplagar, og ei redusert psykisk helse, vil kunne ha negativ innflytelse på individets fungering i dagleglivet (Selye, 2013). Det er med andre ord det langvarige negative stresset som er potensielt helseskadeleg, og derfor det som oppgåva har hovudfokus på vidare.

2.2 Stress i skulen

2.2.1 Stressituasjonen i dagens ungdomsskule

Ungdata er elevundersøkingar som gjennomførast årleg på dei aller fleste ungdomsskulane i landet. Undersøkinga måler negativt stress ved å spørje ungdomane "Har du opplevd så mye press den siste uka at du har hatt problem med å takle det?" (Bakken, 2019). Den nyaste undersøkinga frå 2019 viser at 18% av jenter i 10. klasse ofte opplever så mykje press at dei har hatt problem med å takle det. Av gutane oppgir 6 % det same. Ein ser også ei auke frå 8. klasse, der tala viser 11% av jentene og 4% av gutane (Bakken, 2019).

I følgje undersøkinga er skulen det område som desidert flest unge opplever press på. Halvparten av jentene og ¼ av gutane opplever mykje eller svært mykje press om å gjere det godt på skulen (Bakken, 2019). Skaalvik & Federici (2015) har gjennomført ei undersøking av 2346 elevar på ungdoms- og vidaregåande skular i Noreg. Rundt 40% av gutane og 60% av jentene oppgir at dei opplever eit ganske sterkt eller veldig sterkt press på å gjere det betre på skulen og arbeide meir med skulefaga.

2.2.2 Skulestress, skulepress og psykisk helse

Dei siste åra har det vore gjennomført fleire studie som har sett på samanhengen mellom prestasjonskrav i skulen, psykisk helse og stress (Sletten & Bakken, 2016). Eriksen et al. (2017) finn at unges skulesituasjon er faktoren som er knytt tettast til ungdomars psykiske helseplagar. Skaalvik & Federici (2015) viser at det er ein sterk samanheng mellom

prestasjonspress og dårleg mental helse. Ungdata viser at det er ein høg andel ungdomsskule-elevar som rapporterer om psykiske plagar (Bakken, 2017).

I følge WHO, referert i Uthus (2017), definerast god psykisk helse som å få realisere eige potensial, bidra i samfunnet og meistre livet. Når det gjeld psykiske helseplagar, delast det inn i to typar. *Psykiske plagar* er tilstander som opplevast belastande, men ikkje i så stor grad at dei karakteriserast som diagnosar (NHI, 2018). *Psykiske lidingar* betegnar tilstandar der bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt, og er som regel meir belastande enn psykiske plager. Begge typar psykiske helseplagar kan medføre redusert livskvalitet, gå utover fungering i kvardagen og påverke tankar, følelsar, åtferd og væremåte (NHI, 2018).

Ungdata (Bakken, 2017) og Eriksen et al. (2017) finn at elevar som rapporterer om psykiske helseplagar, knyt symptoma til stress. På ungdomssteget opplever 3 av 10 å vere ”ganske mykje” eller ”veldig mykje” plaga av tankar om at ”alt er eit slit” eller at dei ”bekymrar seg for mykje om ting” (Bakken, 2017). Murberg og Bru (2004) viser til fire områder ved skulegongen som kan spele ei rolle for ungdomens psykiske helse: Problem knytt til jamnaldrande, konflikt med foreldre og/eller lærarar, høgt arbeidspress og bekymring for prestasjonar. Særleg dei siste to kategoriane har bidrege til ei auking av stress blant unge (Sletten & Bakken, 2016).

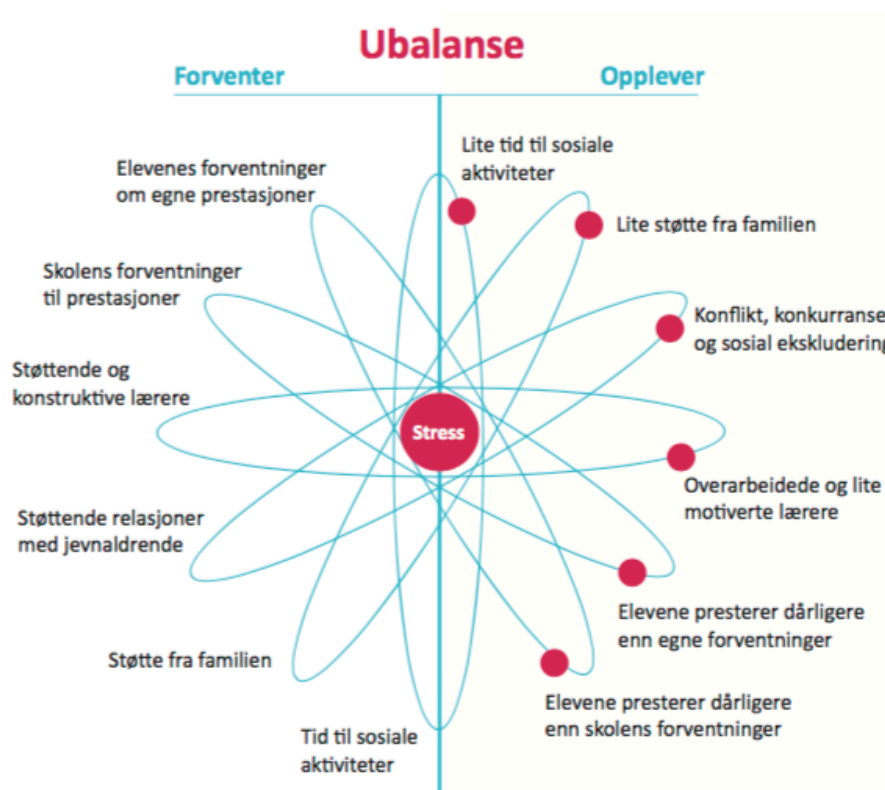
2.2.3 Skulens ansvar

Opplæringslova (1998) viser at elevane har rett på eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Formålsparagrafen tilskriv skulen ansvar for å legge til rette for at elevane skal ”*utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*” (Opplæringslova, 1998, §1-1). Stress og psykisk helse i skulen aktualiserast i fagfornyinga som trer i kraft 2020. Fagfornyinga inneberer blant anna ei synleggjering av folkehelse og livsmestring, og at dette skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å innføre livsmestring på timeplan skal elevane blant anna kunne handtere tankar, følelsar og relasjonar, i tillegg kunne forstå og kunne påverke faktorar som har betydning for mestring av eige liv (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2.4 Årsaker til skulestress

På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet har Kunnskapssenteret for Utdanning utarbeida den systematiske kunnskapsoversikta *Stress i skolen* (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017).

Denne ser på årsaksområde til stress hos elevar i skulen, og tek føre seg 33 studie gjennomført i 28 ulike land. Lillejord et al. (2017) viser i Figur 1.0 (s. 12), i samsvar med Lazarus & Folkman (1984), at stress oppstår som følge av ubalanse mellom krav og forventningar og dei ressursane den enkelte opplever å ha for å kunne møte desse krava.



Figur 1.0 – Ubalanse mellom elevenes forventningar og situasjonsoppleving (Lillejord et al., 2017, s. 37).

Sett i skulesamanheng viser figuren blant anna at stress oppstår når det er ubalanse mellom elevens forventningar om egne prestasjonar og når eleven presterer dårlegare enn desse. Denne ubalansen kan også oppstå når eleven presterar dårlegare enn skolens forventningar. Vidare kan det oppstå ubalanse som følge av at ein forventar støttande medelevar og fritid, men i staden opplev å møte konflikt, konkurranse og ei leksemengde som tek vekk tid frå sosial aktivitetar (Lillejord et al., 2017). Desse ubalansane er utgangspunkt for dei komande underkapitla.

2.2.5 Prestasjonspress

Som nemnd tidlegare, spelar prestasjonspress ei stor rolle når det kjem til elevanes stress og psykiske helse. Bedrifta Generasjon Prestasjon skriv at ”(..) prestasjonspress er når du presterer til den grad at du ikke lenger gjør det for din egen del, men for å tilfredsstillere andre sine krav” (Avseth, 2015). Med andre ord handlar det om eit følt press om å prestere, altså å måtte yte eller oppnå noko. Skaalvik og Federici (2015) skriv at prestasjonspress er eit resultat av verdiar og forventningar som elevar opplever både i og utanfor skulen.

Elevane løftar fram prestasjonspress knytt til prøver, lekser, forventning frå lærarar og ei alt for stor samla arbeidsmengde (Skaalvik & Federici, 2015). Skulens stadig større fokus på vurdering og elevanes prestasjonar kan i større grad bidra til ein ubalanse mellom krav og forventningar frå skulen - og det eleven faktisk klarar å prestere (Lillejord et al, 2017). Dersom eleven over lengre tid opplever å ikkje klare å imøtekome desse krava og forventningane frå skulen, vil det kunne resultere i negativt stress og fare for helseplagar (Skaalvik & Federici, 2015). Lillejord et al. (2017) viser at elevane rapporterer om nettopp dette, at dei opplever å prestere ”dårlegare enn skulens forventningar”.

2.2.6 Skulens målstruktur

Prestasjonspresset er altså eit resultat av blant anna verdiar og forventningar som elevane opplever i skulen. I lys av dette vil det vere aktuelt å sjå på kva målstruktur skulen kan ha, altså kva signal skulen og lærarane sender ut til elevane om kva som er viktig i skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ein prestasjonsorientert skule vil seie at ein gjerne verdset elevar ut ifrå deira resultat, og kan samanlikne resultatata deira på tvers av klassar og skular. Ei slik orientering vil gi signal til elevane om at det er viktig å vere best. På den andre sida vil ein læringsorientert skule vere oppteken av forståing, innsats og framgang for den enkelte elev, og at ein tillét elevane å gjere feil (Skaalvik & Federici, 2015).

Det er viktig å understreke at skulens målstruktur ikkje vil vere anten eller, og kan variere utifrå til dømes situasjon og lærar. Vi ser likevel at skulen stadig bevegar seg i ei meir prestasjonsorientert retning som følgje av skulepolitiske føringar. Eit døme på dette er det

aukande fokuset på kvalitetsløfting av opplæringa og viktigheita av å vere best, som følgje av at den norske skulen kom dårleg ut i PISA-undersøkingane (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

2.2.7 Elevens målorientering

Målorienteringsteorien skal hjelpe oss å forstå individets motivasjon for å yte i ulike samanhengar, påverka av både ytre faktorar og indre drivkraft. Teorien kan nyttast til å forklare korleis elevar arbeidar med skulefag av ulike grunnar og med ulik innsats, samt forklare korleis elevanes læreprestasjonar blir påverka av klimaet rundt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ein kan skilje mellom to hovudstrukturar:

Å vere *mestringsorientert* inneberer eit fokus på kva ein skal lære, at ein arbeidar for å forstå lærestoff og løyse utfordringar (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Med ei slik orientering ser ein på kunnskap i seg sjølv som mål. Elevar som er *prestasjonsorienterte* arbeider med eit mål om å bli positivt vurdert av andre, og det å feile vil kunne sjåast som eit nederlag.

I følgje Urban & Midgley, referert i Skaalvik & Skaalvik (2015), er hovudforskjellen mellom desse to eit ynskje om å utvikle kompetanse versus eit ynskje om å demonstrere kompetanse. Det er likevel ikkje slik at elevens målorientering er anten eller, då det er ulike situasjonar og faktorar som avgjer kva som motiverer dei.

2.2.8 Arbeidsmengde

Ungdata viser at det er stor variasjon i kor mykje elevane brukar av fritida på lekser, og sidan 2015 har det vore ein nedgang i andelen som brukar meir enn ein time dagleg (Bakken, 2019). På ungdomssteget brukar om lag 40% av elevane ”en til to timar” eller ”to timar eller meir” på lekser. På tross av nedgang i kor mykje av fritida elevane brukar på lekser, viser Ungdata at svært mange elevar opplever mykje stress knytt til skularbeid. På 10. steg oppgir 41% av gutane og 69% av jentene at dei ofte eller svært ofte blir stressa av skularbeid (Bakken, 2019). Lekser kan opplevast som stressande som følgje av at det framstår som noko som er påtvunge og inngripande i eins fritid (Bakken, 2017). Lillejord et al. (2017) viser at elevane rapporterer om nettopp dette, at dei opplever at lekser er stressande som følgje av at dei ikkje får tid til sosiale aktivitetar på fritida.

2.2.9 Lærararbeid for å motverke skulestress

Det er ingen tvil om at langvarig negativt stress kan ha negative helsekonsekvensar, og at skulen derfor må gjere det som er mogleg for å unngå at skulens praksisar stressar elevane i høg grad over lengre tid (Lillejord et al., 2017). Skulen og lærarane må også kunne evne å identifisere elevane som rapporterer om mykje stress og psykiske helseplagar, og setje inn målretta tiltak for desse elevane. Med 33 gjennomgatte forskingsstudiar viser Lillejord et al. (2017) til fleire tilpassingar læraren og skulen bør gjere i lys av negativt stress. Dette gjeld både førebyggjande arbeid og arbeid med å minske stresset. Ved å sjå på kva forskinga seier at skulen kan gjere noko med, identifiserer Lillejord et al. (2017) dette gjennom fire stikkord: *Undervisning, læringsmiljø, arbeidsbelastning og prestasjonsforventning*.

Kunnskapsoversikta viser at eit av dei viktigaste områda for å motverke negativt stress, er tilpassingar gjort i **undervisninga** (Lillejord et al., 2017). Ei undervisning som er engasjerande, kor elevane føler seg aktive, glade, utfordra og kompetente, viser seg å motverke negativt stress.

Når det kjem til **læringsmiljøet** har elevane krav på eit sosialt, godt læringsmiljø kor ein kan vere trygg og utforskande (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Forskinga viser at støttande relasjonar har stor betydning for elevane, og kan fungere som buffer mot stress (Lillejord et al., 2017). Dette gjeld særlig stress som kjem som følgje av at eleven opplever konflikt med jevnaldrande, lite støtte heimifrå og problematiske relasjonar med lærarar.

For stor **arbeidsbelastning**, både arbeid på skulen og med lekser, bør unngås (Lillejord et al., 2017). Arbeidsbelastninga blir stor når det er mykje arbeid over tid og i fleire fag samtidig. I samband med dette er det også viktig at skulen hjelp elevane å lære korleis dei planlegg, sorterar og prioriterar arbeidet.

Når det gjeld **prestasjonsforventning**, er det viktig at skulen gjer det dei kan for å unngå at det utviklast stresskultur blant ungdomane (Lillejord et al., 2017). Dette kan gjerast ved å vere bevisst på korleis prestasjonsforventningane kommuniserast, samt at ein formulerar klare og realistiske mål og forventningar.

3 Metode

I dette kapitlet gjerast det greie for metoden i forskingsprosjektet. Beskriving av metoden, samt grunngeving av og intensjonar med metoden vil bli presentert. Avgjersler knytt til val av informantar vil bli beskrive og grunnjevne, og det visast til korleis datainnsamlingsprosessen er gjennomført. Avslutningsvis vil kapitlet ta føre seg kritikk av metoden, samt etikk, reliabilitet og validitet knytt til forskinga.

3.1 Kvalitativ metode

Metode er i følge Dalland (2017) eit verktøy som brukast i samband med noko ein vil undersøkje, og som hjelp ein med å samle inn data. I samfunnsforskning skiljast det mellom kvantitative og kvalitative metodar, der sistnemnde er nytta i dette prosjektet. Kvalitative metodar tek utgangspunkt i å fange opp opplevingar og meiningar som ikkje let seg måle eller talfeste, og døme på dette er intervju og observasjon (Dalland, 2017).

Metoden nytta i dette forskingsprosjektet er *kvalitativt semistrukturert forskingsintervju*, der formålet med denne er å forstå sider ved intervjupersonens daglegliv frå eins eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Strukturen på intervjuet har ein bestemt framgangsmåte og spørjeteknikk som inneberer at intervjuaren set i gong og definerer intervjusituasjonen, bestemmer kva slags svar som skal følgjast opp og når intervjuet skal avsluttast. Kvalitativt intervju inneberer likevel ikkje ein symmetrisk maktrelasjon, men skal gjennomførast slik at den liknar den daglegdagse samtalen. Intervjuet har ein einvegsdialog der utspørjing kun går ein veg, der intervjuar stiller spørsmål og intervjuobjektet svarar gjennom ein samtale (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eit semistrukturert intervju vil seie at intervjuet er delvis strukturert, og at samtalen går utifrå ein overordna intervjuguide. Christoffersen & Johannesen (2012) skriv at nokre spørsmål er satt på førehand, medan intervjuar kan kome med oppfølgingsspørsmål når det er relevant å få djupare innsikt i enkelte svar.

3.1.1 Val og begrunning av metode

Formålet med oppgåva er å finne læraranes opplevingar og erfaringar med elevstress i skulen. Intensjonen med intervjuar var at lærarane skulle få fram eigne tankar og refleksjonar rundt tema, der dei fikk moglegheit til å setje ord på kva og korleis dei opplever stresset. Eg valde

derfor å nytte kvalitativ metode på bakgrunn av at eg ynskja å få ei djupare innsikt i og forståing av lærarens ulike opplevingar og erfaringar. Kvalitative semistrukturerte dybdeintervju gjer det mogleg å få detaljerte beskrivingar av informantens synspunkt og erfaringar.

Christoffersen & Johannessen (2012) skriv at samtalar er viktige for at menneske skal kunne forstå kvarandre, samt for finne ut kva slags intensjonar som ligg til grunn. Eg opplever derfor at kvalitativ metode er godt egna i dette forskingsprosjektet. Eit semistrukturert intervju gir moglegheit til å nytte ein intervjuguide med nokre spørsmål laga på førehand, og vidare kunne stille oppfølgande spørsmål som det passar seg undervegs i samtalen. Eit slikt intervju vil også føre til at informantane får større fridom enn gjennom til dømes i strukturert spørjeskjema. På denne måten kan informasjon og tankar eg som forskar ikkje har tenkt på, på førehand, kome fram (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2 Val av informantar

Gjennom strategisk utvelging har eg vald ut tre ungdomsskulelærarar til dette studiet, med ein variasjon i arbeidserfaring i skulen på 6-20 år. Informantane har ulike kjønn, og ikkje alle lærarane jobbar ved same skule. Samtlege har arbeida ved fleire skular i løpet av arbeidskarrieren. Det var eit bevisst val å nytte informantar som har arbeida ved ulike ungdomsskular og/eller ikkje har same arbeidsplass for øyeblikket. Ein større variasjon av bakgrunns erfaring vil kunne gi eit breiare funn, og ein kan unngå at alle informantane har like tankar rundt tema då dei samarbeider med kvarandre på jobb. I lys av at oppgåvas tematikk omhandlar elevstress, valde eg å nytte informantar som er kontaktlærarar. Kontaktlærar har ofte tettare tilknytning til elevane.

Eg hadde noko kjennskap til to av informantane på førehand, frå tidlegare praksisperiodar. Den tredje informanten kom eg i kontakt med ved å sende mail til ein skule med spørjemål om nokon hadde kunnskap om temaet, og eventuelt ynskja å delta i forskingsprosjektet mitt.

3.3 Datainnsamlingsprosess

3.3.1 Førebuing

Eg ynskja å snakke med informantane personleg før eit eventuelt intervju, og tok derfor kontakt i god tid før. I samtalen presenterte eg tema og oppgåva mi, slik at intervjuobjekta var klar over kva det gjekk ut på før dei eventuelt takkar ja til å stille til intervju. Informantane var

positive og ynskja å stille, og det vart dermed avtalt tidspunkt for intervju. Det vart deretter sendt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantane på mail (vedlegg).

Ein semistrukturert intervjuguide (vedlegg), med få og litt store spørsmål innanfor ulike hovudkategoriar, blei sendt til informantane dagen før intervjuet. Fordi oppgåva skal sjå på kva erfaringar lærarane har, såg eg det som fordel å sende intervjuguiden i forkant slik at dei fikk moglegheit til å reflektere rundt tema. Eg førebudde meg til intervju ved å ha eit prøveintervju med ein bekjent, der eg øvde på å stille gode oppfølgingsspørsmål som kan bidra til meir informasjon om det eg ynskja svar på. Eg førebudde meg også på å vere open på svar som avvikar frå mine egne haldningar.

3.3.2 Gjennomføring

Intervju blei gjennomført ved dei ulike skulane informantane arbeida, på eit avskjerma rom som ein-til-ein intervju. Eg ynskja å opparbeide ein avslappa stemning med rom for å snakke open om personlege erfaringar, og starta derfor med ein uformell samtale. Deretter blei informasjon om taushetsplikt og rettar repetert, og intervjuobjekta godkjente bruk av lydopptakar. Samtykkeerklæring (vedlegg) blei signert, og informantane fikk moglegheit til å stille spørsmål. Kvart intervju varte i overkant av 1 time.

3.3.3 Etterarbeid

I etterarbeidet blei først informantanes svar transkriberte. Deretter vart meningsinnhaldet i datamaterialet trekt ut og analysert. Neste steg i prosessen var koding, som i følge Kvale & Brinkmann (2015) inneberer å finne meningsbærande element i materialet, og gjer det mogleg å sjå mønster, samanhengar, likskapar og forskjellar i informantanes svar. Med utgangspunkt i dette var tekstmaterialet delt inn i ulike kategoriar.

3.4 Kritikk av metoden

3.4.1 Etikk

Det er fleire etiske omsyn ein må ta i betraktning når ein gjennomfører eit forskingsarbeid. I følge Eide m. fl, referert i Fuglseth & Skogen (2006), omhandlar etikk å ta den andres perspektiv. Prosjektet er meldt til Norsk Senter for forskingsdata, noko som blei gjort i god tid (sjå vedlegg). I tråd med NSD vart lydopptaka sletta i etterkant, og lærarane vart informerte om taushetsplikt i forkant av intervju. Omsyn til at informantane er beskytta vert gjort

gjennom bruk av anonymisering og tilbakehalding av sensitive og/eller private opplysningar. Eg oppgir ikkje informasjon om verken skulane, alder, fagkrets, kjønn eller andre identifiserbare opplysningar knytt til lærarane og elevane deira. I oppgåva er informantane anonymiserte med dei fiktive namna **Lærar 1**, **Lærar 2** og **Lærar 3**, og kjønn anonymiserast ved at eg kun brukar pronomenet ”ho”.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning omhandlar i kva slags grad av pålitelegheit det innsamla datagrunnlaget har (Larsen, 2017). Christoffersen & Johannessen (2012) skriv at kva slags data som samlast inn, korleis den samlast inn og måten den bearbeidast på vil påverke reliabiliteten.

Informantane eg har vald å nytte er utdanna lærarar med fleire års erfaring i skulen, og eignar seg derfor godt til å uttale seg om temaområdet ”skulerelatert elevstress”. At eg hadde noko kjennskap til to av informantane frå før, kan ha noko å seie. Ein fordel kan vere at samtalen under intervjuet kan verke meir behageleg og mindre formell, og at informantane dermed ”lettare” delar og fortel, utan å vegre seg mot å seie noko ”feil”. Ei ulempe kan vere at utveljingsstrategien der ein mailer skular med spørjemål om nokon har kunnskap om tema (slik eg gjorde med ein av informantane), vil potensielt kunne resultere i informantar som har gjort seg meir observasjonar og erfaringar som følgje av ei større bevisstheit rundt stress i sin praksis. Det var dog eit ynskje å ikkje kun nytte lærarar som er ”ekspertar” på området, dette for å kunne undersøkje den ”generelle lærarens” opplevingar og erfaringar med stress.

Mi eiga forståing og oppfatning av stress vil kunne ha innverknad på kva slags funn som kjem fram gjennom forskinga, og det kan derfor lurt å la personar utanfor prosjektet sjå over intervjuguiden på førehand. Eg valde å la ein lærarstudent og eit familiemedlem sjå over. Eg har også hatt eit fokus på å halde ei objektiv haldning til informantane og deira svar.

3.4.3 Validitet

Det er også viktig å ta omsyn til validiteten i forskinga, som omhandlar korvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkjast, og måten det blir målt på (Christoffersen & Johannesen, 2012). Kva slags og korleis spørsmål som stillast kan påverke i kor stor grad spørsmåla klarar å ”fange opp” gode svar frå informantane. I følgje Larsen (2007) er det lettare å sikre høg validitet med kvalitative undersøkingar fordi den gir moglegheiter for korreksjonar undervegs. Under intervjuet var eg oppmerksam på at utsegn frå informantane

kan tolkast på ulike måtar, og eg valde derfor avklare kva informantane meina både undervegs og avslutningsvis.

Avslutningsvis vil eg nemne at sidan forskingsarbeidet kun tek utgangspunkt i 3 informantar, vil dette ikkje gi et godt bilete på korleis lærarar flest opplever skulestress hos elevar. Den enkeltes oppleving vil også variere, avhengig av korleis erfaringar ein har gjort seg i løpet av arbeidslivet. Det kunne vert interessant å undersøkje temaet vidare med både kvantitativ og kvalitativ metode, slik at resultata blei representative for ein større andel av lærarar.

4 Resultat

I dette kapitlet vil dei ulike funna bli brukt til å illustrere læraranes oppleving av stress, gjennom kategoriane *læraranes forståing av stress*, *læraranes oppleving av årsaker til stress* og *læraranes arbeid med stress*. Kapitlet består av konkret informasjon og sitat frå informantane, der meiningsinnhaldet er forsøkt formidla så tett opp til informantane som mogleg.

4.1 Læraranes forståing av stress

4.1.1 Bruk og forståing av omgrepet

Intervjua med informatane starta med ein samtale om omgrepet stress, og deira forståing og bruken av det. **Lærar 1** og **Lærar 3** nemner at stress er ein individuell oppleving som kan variere frå person til person. **Lærar 1** skil også mellom kortsiktig positivt stress og langsiktig negativt stress: *”Litt press må de ha, fordi litt press skaper jo gjerne at de jobber litt ekstra, også er de litt småstresset i perioder, men det er klart at visst det varer lenge over lengre perioder så er det jo bare negativt”*. **Lærar 3** fortel at det til dømes med bruken av karakterar er vanskeleg, fordi det er motivasjon for nokon, og stressande for andre.

Lærar 2 nemner ikkje at det er individuelle forskjellar på elevanes reaksjon på stressorar. Igjennom intervjua har alle informantane størst fokus på ulike stressorar som årsak til stress, og korleis dei arbeider konkret med å fjerne/tilpasse desse for å minke elevstresset. Kun **Lærar 2** går inn på områder som omhandlar elevens kognitive fortolking, når det er snakk om arbeid med å minske stress.

4.1.2 Opplevinga av ein stressa elev

Lærar 2 fortel at ho er usikker på om ein kan sjå på kroppsspråket at ein elev er stressa, då dette er noko ho ikkje tenkjer så mykje over. Ho opplever at det først og fremst er gjennom elevanes handlingar at ho oppfattar stress. **Lærar 1** opplever ein stor variasjon i korleis elevane uttrykkjer stress. Nokre opplever ho kan vere urolege og gjer meir utav seg enn elles, medan nokre blir stille og lukkar seg meir inne. Ho seier det kan vere utfordrande å gi veiledning fordi dei har dårleg fokus og vanskeleg for å ta innover seg tilbakemeldingar.

Alle informantane fortel av dei først og fremst opplever og oppdagar stress igjennom at eleven tek kontakt med læraren og uttrykkjer at dei er stressa. Ofte kan dette dreie seg om at eleven ynskjer utsetting av prøver eller innleveringar, samt spørsmål relatert til dette. **Lærar 2** oppgir at nokre av elevane som ber om utsetjing av skulearbeid *”kommer gang på gang, hver gang vi skal ha en vurdering, og spør om de kan ha den senere”*. Vidare fortel ho at nokre uteblir heilt frå skulen når det er vurderingssituasjonar. Både **Lærar 1** og **Lærar 3** opplev å motta mail fra føresette som fortel at eleven har mykje å gjere og derfor ikkje er klar for prøve eller innlevering. Elevar som stressar mykje kan ofte henvende seg til **Lærar 1** og uttrykkje at dei er stressa:

”Noen begynner faktisk å grine og altså, du ser tårene står i øynene på de og de vet ikkje helt hva de skal gripe fatt i og hvor de skal begynne”.

Lærar 3 fortel at det er vanskelegare å oppdage stress hos elevar som er meir inneslutta, samt at dei kan ha vanskar med å seie ifrå. Ho fortel at ho tykkjer det er lettare å oppdage det etterkvart som ein blir betre kjend: *”Da trenger jeg ikke nødvendigvis å se det heller, at de stresser, noen ganger bare vet jeg det. Man lærer jo hvordan elevene takler og håndterer ulike ting”*.

4.2 Læraranes oppleving av årsaker til skulestress

4.2.1 Prestasjonspress

Alle informantane meiner at prestasjonspress er ein viktig årsak til negativt stress hos elevar. **Lærar 2** opplever at prestasjonspresset først og fremst handlar om forventningane eleven har til seg sjølv om å prestere. Alle informantane oppgir at mange elevar kan ha urealistiske forventningar til høg måloppnåing, medan **Lærar 3** legg til at dette også kan handle om urealistiske forhåpningar til kor enkelt skulearbeidet skal vere.

Lærar 1 opplever at prestasjonspresset oppstår som følgje av fleire faktorar, og løftar fram både medelevar og eleven sjølv. Ho fortel om innverknaden ho opplever medelevar kan ha på elevens forventningar til seg sjølv:

”Jeg tror ikke man skal kimse av det med medelever. Jeg tror at veldig mye av stresset kan elevene forårsake for hverandre, fordi de på en måte presser hverandre. Det funker litt samme som motepress, at man vil ha den dyre jakken fordi vennene har den. Sånn

er det og med skole, når de ser andre er flinke og jobber mye, så vil de være det også. Da kan det være en stor stressfaktor om de ikke klarer å henge med”.

4.2.2 Vurdering og bruken av mål

Ingen av informantane knyter skulens bruk av vurdering opp mot prestasjonspress, men samtlege oppgir vurdering som den største stressoren i skulestressproblematikken. Det er dog litt ulikt kva slags bruk av vurdering dei ulike lærarane trekk fram i denne samanhengen.

Medan **Lærar 3** omtalar vurdering som stressor kun i form av karakterer og prøver, ser dei to andre informantane bruk av vurdering i ei vidare forståing. **Lærar 1** meiner at det ikkje nødvendigvis er prøver og innleveringar i seg sjølv som bidreg til stress, men snarare den kontinuerlege vurderingssituasjonen elevane befinn seg i:

”Nå er elevane hele tiden i en sånn vurderingssituasjon. De får liksom aldri pause fra å bli vurdert. De skal enten vurdere seg selv, vurdere hverandre, eller så skal læreren vurdere eleven. Det tenker jeg bidrar mye til stress”.

Vidare fortel **Lærar 1** at bruken av mål er ein viktig del av den totale summen vurdering elevane utsetjast for: *”Visst vi har mål for timen, ofte flere mål for timen, og mål på ukeplanene og flere av prøvene, så kan det bli uoverkommelig for mange”*. **Lærar 2** fortel at all vurdering kan trigge stress, så lenge ein poengterar for elevane at dei blir vurderte. Likevel har **Lærar 2** ei anna tilnærming til bruken av mål enn **Lærar 1**:

”Det med mål er jeg veldig bevisst på. At de skal ha mål for timen, og når vi skal i gang med et nytt kapittel eller tema får de vite hva som er målet at de skal kunne. Så lager jeg alltid øvingsark før hver prøve, med kriterier og målene, hva de blir testet i” (Lærar 2).

Lærar 3 ser at stresset hos elevane går ned i periodar med lite prøver og innleveringar, medan **Lærar 1** ser ei større auke av stress dei siste 20 åra, enn antal prøver, innleveringar og framføringar.

4.2.3 Arbeidsmengde

Stress knytt til arbeidsmengde nemnast av samtlege informantar, med noko ulik tilnærming.

Lærar 1 og **Lærar 3** trur for stor mengde lekser på same tid kan vere eit stressmoment for elevane, fordi dei opplever at stress hos elevar går ned i periodar med mindre arbeid. Begge

trekkjer tråda til at dette kan kome av at ein slit med å rekke alt arbeid innan tidsfristar.

Lærar 3 fortel at *”det er jo noen elever som kan sitte i timesvis med lekser hver dag”*. **Lærar 2** fortel at ho i sine klassar ikkje opplever lekser som mogleg stressor. Ho legg til at ho har eit fokus på å gi lekser med meining og som er nyttige, og at dei derfor ikkje verkar stressande for elevane.

4.3 Lærarens arbeid med å motverke skulestress

4.3.1 Bruken av vurdering og mål

Lærar 1 fortel at det er krav til mykje dokumentasjon i skulen, og at det derfor ikkje er så enkelt at ein berre kan kutte ned på vurdering sjølv om det forårsakar stress. Ho løyser dette med å nokre gonger nytte andre vurderingsmetodar enn karakterar, då ho opplev at det særleg er karakterar som forårsakar stress. Eit døme på dette er at ho opplever at elevane kan senke skuldrane litt dersom som nyttar lav-middels-høg måloppnåing. **Lærar 3** har liknande erfaringar, men utdjupar:

”Det er jo klart det er mer stress når man bruker karakter, men på disse ambisiøse elevene blir det ikke så veldig stor forskjell på om jeg bruker karakterer eller lav, middels og høy vurdering. Det er gjerne like mye stress for det”.

Lærar 1 og **Lærar 2** opplever mindre stress når dei fortel elevane at dei ikkje vil bli vurdert, og **Lærar 1** fortel: *”Man trenger jo ikke hele tiden påpeke at de blir vurderte, for da føler jo de fortsatt på det presset med at de må prestere”*. **Lærar 1** seier at bruken av mål er ein del av den totale summen vurdering som kan og bør kuttast ned på:

”Jeg har troen på å av og til slakke litt opp og ikke nødvendigvis alltid skrive mål for hva de må kunne. De lærer jo det gjerne uansett, men man trenger ikke alltid tydeliggjøre det”.

Lærar 2 har ei heilt anna tilnærming, og seier: *”De hadde blitt veldig hysteriske visst de ikke skulle fått vite hva de vurderes i, som for eksempel et sånt øvingsark med mål. Men det får de alltid. De er det veldig vant med å få vite hva de skal vurderes i”*.

Lærar 3 har jemnlig samtalar med elevane om kva som er viktigast når det kjem til læring. Ho ynskjer å hjelpe elevane å få fokuset vekk frå karakterar og prestering, og over på

utvikling. Eit eksempel informanten løftar fram er at elevane må lese tilbakemeldinga på prøva før dei får karakter, noko ho opplever er eit fungerande tiltak.

4.3.2 Arbeidsmengde og lekser

På spørsmål om korleis informantane tilpassar opplæringa i lys av stress knytt til arbeidsmengder, svarar informantane noko ulikt. Det er viktig for **Lærar 3** at ein samarbeider godt i team når det kjem til utforming av veker- og periodeplanar. Dette er for å unngå at lekser, prøver, innleveringar og liknande overlappar kvarandre og blir for mykje arbeid for eleven.

Lærar 1 fortel at det er viktig å nokre gonger diskutere tidspunkt for prøver og innleveringar saman med elevane, slik at dei har moglegheit til å vere med å bestemme. Dette meiner ho kan bidra til mindre stress, både fordi ein kan unngå at elevar opplever for mykje skulearbeid på same tid, men også fordi det gir elevane litt av styringa og kontrollen. **Lærar 1** tykkjer også det er viktig å vere fleksibel etter elevens forhold:

”Om en elev opplever at det blir litt for mye en periode, så tar vi gjerne en timeout til de er litt ovenpå igjen. Om det så er å utsette en prøve eller en fremføring. Da føler eleven seg sett og hørt, og eg tenker at bare det kan roe de litt, at de skjønner at vi tar de på alvor”.

Lærar 2 seier det er viktig at læraren hjelp eleven til å lære korleis ein planlegg, sortera og prioritera skulearbeid. Dette trur ho er ein viktig kompetanse elevane vil trenge også seinare i livet. Til dømes kan ho hjelpe eleven å få oversikt over skulearbeidet ved å lage ein type kalender saman med eleven. Denne kan vise korleis eleven skal fordele arbeidsmengda utover ein tidsperiode.

4.3.3 Tilpassingar i undervisninga

Alle informantane oppgir ulike tilpassingar dei gjer i klasserommet. **Lærar 1** har prøvd pusteøvingar med elevane, noko ho kalla ”enkel meditasjon”, og opplever at dette gjer at ”elevane roar seg”. **Lærar 2** oppgir at ho prøver å gjere undervisninga meir uhøgtidleg, ved å ofte ha ”leikar” og nyttar arbeidspar før ein skal snakke i plenum. Ho opplever at dette gjer

klasserommet tryggare for elevane å delta i: ”*Jeg prøver å ufarliggjøre ting og legge listen veldig lavt*”.

Samtlege informantar tek opp tilpassingar dei gjer i forhold til elevar som stressar mykje med munnlege framføringar. Både **Lærar 1** og **Lærar 3** nemner at dei legg til rette for at eleven gradvis blir meir eksponert, ved at ein startar med å framføre for lærar og i små grupper, og deretter for klassen. **Lærar 2** fortel at nokre elevar kan bekymre seg og ”*stresse flere uker i forveien av en fremføring*”, og at ho derfor passar på å følgje desse ekstra tett opp, igjennom å hjelpe, veilede og tryggje eleven.

5 Drøfting

I denne delen skal oppgåvas problemstilling ”*Korleis opplever og arbeider læraren med skulestress hos ungdomsskuleelevar?*” drøftast. Drøftingsdelen tek utgangspunkt funna og teoridelen, og er derfor også delt inn i kategoriane *forståing av stress, årsaker til skulestress og arbeid med skulestress*.

5.1 Forståing av stress

Første del av oppgåvas problemstilling omhandlar læraranes forståing av stress, både deira forståing av omgrepet samt korleis dei opplever og oppdagar elevar som stressar. Dette er ein viktig del av deira totale oppleving av stress, både når det gjeld årsaker til- og arbeid med stress.

5.1.1 Bruk og forståing av omgrepet

Teoridelen viser at forskingsfeltet skil mellom ulike komponentar av stress (stressorar, kognitiv fortolking og stressreaksjon). Når informantane nyttar stress som omgrep, er dette i hovudsak i forbinding med stressorar og stressreaksjonar. Lazarus sin transaksjonelle stressmodell viser at kognitiv fortolking er ein viktig komponent når ein skal forstå stress, då den viser at det er ei individuell subjektiv oppleving som kan variere ut ifrå situasjon og person (Lazarus & Folkman, 1984). Nokre av informantane nemner kort at stress er individuelt, og alle snakkar i hovudsak om stress i form av faste stressorar og stressreaksjonar.

Fordi stress i stor grad er kognitivt betinga, er det viktig at skulen har bevisstheit rundt det kognitive aspektet ved stress, og kompetanse til å kunne hjelpe med å snu ungdomanes stressproblematikk. Dette kan omhandle at ein ikkje berre må sjå på stress som ein fysiologisk størrelse, men også ein mental størrelse (Samdal et al., 2017). Ein kan skilje mellom et sunt/usunt nivå av stressorar, men det er også viktig å kunne skilje mellom god/dårleg respons (Samdal et al., 2017). Ein mogleg måte å sikre at lærarar har tilstrekkeleg med kompetanse om stress, er å inkludere dette i lærarutdanninga i større grad.

5.1.2 Oppleving og oppdaging av ein stressa elev

Stress er ein indre psykologisk mekanisme, eller med andre ord, noko ein opplev inni seg. Det finnast likevel fleire måtar andre kan oppdage og måle stress. I følgje Lazarus (1990) kan ein

måle og oppdage både synleg og ikkje-synleg stress, og særleg relevant for dette prosjektet er måling og oppdaging av synleg stress gjennom åtferdsmessige forandringar. I følge funna mine kan dette vise seg i form av meir urolegheit, uoppmerksomheit og/eller innesluttaheit, samt dårlegare fokus og skifte i humør.

Lazarus (1990) uttrykkjer at det er viktig å sjå på stressreaksjonar som ein samansett prosess, som ikkje berre omhandlar det den stressa personen gjer der og då, men kva hen gjer annleis enn elles. Dette eksemplifiserer ein informant som fortel at ho opplever det er lettare å leggje merke til åtferdsforandringar knytt til stress, desto betre ein kjenner eleven. Ved å observere slike forandringar får ein likevel ikkje alltid informasjon om kva som er årsaka til stress, ei heller i kor stor grad av stress personen opplever (Lazarus, 1990).

Funna mine viser at den største indikasjonen lærarane får på at eleven slit med stress, er igjennom at hen henvend seg til lærar og fortel om dette. Dette viser at det er viktig med god kommunikasjon mellom lærar og elev, der det leggjast til rette for at ein kan uttrykkje seg om utfordringar ein opplever. Det viser også viktigheita med at lærarar evna å oppdage dei som ikkje uttrykker seg til lærar.

5.2 Årsaker til - og arbeid med skulestress

5.2.1 Prestasjonspress – skulens målstruktur og elevens målorientering

Funna viser ein samanheng mellom prestasjonspress og stress, då alle informantane løftar fram at dei opplever prestasjonspress som ein viktig årsak til stress. Dei opplever at presset særleg omhandlar prestering i samanheng med karakterar, men alle er opptekne av at dette presser først og fremt kjem frå eleven sjølv. Informantane nemner ikkje samanhengen mellom skulens krav og elevens forventningar til seg sjølv, men snakkar om desse som to separerte, uavhengige stressorar. Det kan derfor vere aktuelt å sjå på at Skaalvik & Skaalvik (2018) ser ein samanheng mellom skulens målstruktur og elevanes målorientering, og hevdar at "(...) skolens målstruktur predikerer elevens målorientering" (s. 201). Sidan skulens målstruktur kan ha innverknad på elevens målorientering, vil den aukande prestasjonsorienteringa i den norske skulen kunne resultere i auka prestasjonsorientering hos elevane. Skulens krav og forventningar kan på denne måten ha ei negativ innverknad på elevens egne forventningar til seg sjølv.

5.2.2 Skulens formidling av krav og forventningar

Lillejord et al. (2017) skriv at for å motverke stress er det avgjerande at lærarane har ei bevisst haldning til korleis dei kommuniserer prestasjonsforventningane dei har til elevane, noko funna mine viser at informantane er. Ein av informantane oppgir at ho jemnlig har samtalar med elevane der ho forsøker å få fokuset vekk frå karakter og prestering, og over på mestring og utvikling. Dette kan bidra til å fremje mestringsorientering hos elevar, samt at det i større grad er basert på ein læringsorientert målstruktur hos skulen (Skaalvik & Federici, 2015, Skaalvik & Skaalvik, 2015).

På den andre sida viser funna mine to motstridande områder når det gjeld stress knytt til skulens formidling av krav og forventningar. Ein lærar ser den totale mengda vurdering, inkludert bruken av mål (for timen, på prøver, for perioden), som årsak til negativt stress, og opplever at det kan motverke stress dersom ein ikkje alltid bevisstgjer elevane på måla. Ein anna informant meiner det er viktig å gi elevane mål og opplever at dei blir ”hysteriske” dersom dei til dømes ikkje får ”målark” til prøver.

Det kan då vere interessant å trekkje inn at Lillejord et al. (2017) har funne at bruken av klare og realistiske mål kan førebyggje og/eller minske negativt stress hos elevar. Det vil først og fremst vere viktig å bruke mål saman med gode og nyttige tilbakemeldingar (Lillejord et al., 2017). Dette viser at tilpassing i forhold til bruken av mål ikkje nødvendigvis bør dreie seg om mengde, men om innhald.

Det optimale vil jo vere at skulen har prestasjonsforventningar som fører til at elevane presterer godt, samstundes som at det ikkje fører til langvarig negativt stress. Det kan då vere aktuelt å sjå på Yerkes & Dodsons, referert i Lillejord et al. (2017), som viser at menneske presterar best under passe store (optimale) prestasjonsforventningar. For låge forventningar kan føre til passivitet og keisamheit, medan opplevinga av for høge forventningar som overstrider det ein har av tilgjengelege ressursar, kan føre til negativt stress (Yerkes & Dodson, referert i Lillejord, 2017). Det er likevel viktig å understreke at stress er individuelt betinga, og kan variere etter situasjon og oppgåver som skal utførast. Salmela-Aro (2017) finn at høge skulekrav kan få nokre elevar til å oppleve engasjement, læring og trivsel, medan for andre kan vedvarande høge skulekrav resultere i negativt stress og utvikling av skuleutbrenthet.

5.2.3 Lekser og anna skularbeid

Eit anna interessant funn i prosjektet mitt er at informantane stiller seg ulikt når det kjem til lekser som stressor. Med lekser meinast både lekser og anna skularbeid elevane gjer etter skuletid. To oppgir lekser som ein stor årsak til stress, dersom det er for mykje og i fleire fag samtidig. Dei meiner derfor det er viktig at lærarane samarbeider godt med utforming av veke- og periodeplanar, for å unngå at det gis for mykje skularbeid på same tid. I tillegg oppgir ein informant at ho plar la elevane kunne påverke til dømes tidspunkt for prøver og innleveringar, samt innhald i undervisning og lekser. På denne måten gir ein litt av styringa og kontrollen til elevane, og dei får større handlingsrom i eiga skulesituasjon. Dette fortel informanten kan motverke stress som følgje av skularbeid.

Ein av informantane opplever ikkje at lekser er noko særleg stor årsak til stress, og meiner dette er fordi ho ofte gir ”lekser med mening”, som til dømes arbeid med å forberede seg til timen. I lys av at dei som opplever at lekser er stressande, oppgir at leksene er lite meningsfylde (Galloway m fl., 2013), kan ein anta at informanten si tilnærming til lekser kan vere motverkande på elevstress. Funna viser også at lærarar hjelp eleven å planlegge, sortere og strukturere skularbeid, for å potensielt kunne motverke at skularbeid verkar stressande.

Informantane tek ikkje stilling til andre faktorar som kan spele inn på om lekser verkar stressande eller ikkje. Galloway m. fl, referert i Lillejord et al. (2017), viser nemleg at elevane som opplever lekser som stressande, har størst problem med at leksene skapar ei oppleving av ubalanse mellom skularbeid og fritidsaktivitetar. At denne opplevde ubalansen mellom skule og privatliv kan vere årsak til stress, finn Lillejord et al. (2017) i fleire studiar. Det å vere sosial med vener er ofte ein viktig del av ungdomstida, og dersom ein må prioritere lekser over dette, kan dei oppleve å miste moglegheita til å ”vere der det skjer”, eller i ytterste konsekvens frykte å miste vener og trykkheita det sosiale fellesskapet gir (Lillejord et al., 2017). Når det kjem til lekser som stressor vil det derfor vere naudsynt at læraren tilpassar både mengda lekser og innhald i leksene.

5.2.4 Skulestress i sosial kontekst

Funna viser at informantane opplever at medelevar kan ha stor effekt på kvarandre. Medelevar som delvis årsak til negativt stress løftast særleg fram, noko dei opplever skjer som følgje av at elevane samanliknar seg med kvarandre og føler på eit press til å prestere like bra.

Dette kan kallast sosial samanlikning, og kan gi eit større fokus på å gjere oppgåva best, raskast eller med minst mogleg innsats, medan fokuset på læring blir mindre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Funna antyder altså at medelevar potensielt kan påverke kvarandre i ei meir prestasjonsorientert retning og med ein meir ytrestyrd motivasjon. Sidan dette er faktorar som kan forsterke stress, er det viktig at lærarane arbeidar for å motverke sosial samanlikning.

Eriksson & Sellström (2010) har undersøkt og funne at klassar med høgt samla stressnivå og eit klassemiljø basert på høge krav til prestasjon, påverkar den enkelte elevs psykiske helse. Lillejord et al. (2017) finn i fleire studie at ein stor årsak til negativt stress er når eleven opplev ubalanse når dei forventar ”støttande relasjonar med jamnaldrande”, men i staden opplev ”konflikt og konkurranse”. Sjølv om informantane oppgir press frå medelevar som årsak til stress, er det ingen som oppgir arbeid med relasjonar som mogleg løysing.

Eg bit meg merke i at ingen av informantane nemner den potensielt positive effekten elevane kan ha på kvarandre. Fleire studie viser at støttande relasjonar med medelevar har stor betydning, og kan fungere som ein buffer mot stress (Lillejord et al., 2017). Dette gjeld særleg stress som kjem som følgje av konflikt og konkurranse (sosial samanlikning) mellom elevar. Det er derfor viktig at lærarar har forståing for klassemiljøets og medelevars potensielle innverknad på den enkelte elev, både når det gjeld å oppdage årsaka til stresset, samt arbeidet med å forhindre stresskulturar og sosial samanlikning.

5.2.5 Vurdering

Ein sentral del av funna viser at lærarane opplever vurdering som den viktigaste årsaka til negativt stress. Dette er som følgje av at det oftast er i forbindelse med vurdering at elevane uttrykkjer at dei stressar. Derfor gjer også lærarane flest tilpassingar i forhold til vurdering, dette i form av at nokon ikkje alltid poengterer for elevane at dei blir vurderte, samt at dei kan nytte andre vurderingsformer enn karakter. Ein interessant del av funna mine her, er at lærarane opplever at det er utfordrande å tilpasse vurderingsarbeidet slik at det skal verke hindrande mot stress. Dei oppgir at dette kjem som følgje av mykje krav til dokumentasjon og at nokre elevar ofte stressar like mykje uansett vurderingsform.

Eg vil i lys av dette trekkje inn Samdal et al. (2017), som finn at ein kan redusere negativt stress ved å endre individets fortolking av situasjonen, utan å nødvendigvis gjere noko med

dei ytre betingelsane som ledar til stress. Til dømes viser undersøkingar at ein kan redusere negativ effekt av ulike stressorar vi utsetjast for, ved å auke individets forventning om mestring (McKay, Dempster & Bryne, 2014). På denne måten kan læraren leggje til rette for at vurdering ikkje verkar like stressande på elevane, utan å gjere noko med sjølve vurderinga. Dette krev dog at læraren har ei forståing for det kognitive aspektet ved elevens stress. Det neste delkapitlet tek vidare opp tematikk angående dette.

5.2.6 Endring av elevens fortolking av situasjonen – motivasjon

Weinstein & Ryan (2011) har funne fleire grunnar til at indrestyrd motivasjon bidreg til å redusere negative følgjer av stress. Blant anna har individ med ei slik motivasjonsorientering ei meir heilhetleg forståing av eigne følelsar i stressande situasjonar, noko som over tid vil kunne skape ei betre psykisk helse. Ein går også i mindre grad i forsvarsposisjon når ein vert utsatt for belastningar, og ser ofte slikt press som utfordrande i staden for truande (Weinstein & Ryan, 2011).

Sidan indrestyrd motivasjon verkar beskyttande mot negativt stress, og ytrestyrd kan forsterke det, vil det vere viktig at lærarane legger til rette for at indrestyrd motivasjon oppstår hos elevane. Dette kan gjerast ved å sørge for at nokre grunnleggjande psykologiske behov oppfyllest (Deci & Ryan, 2000). For det første er det viktig at eleven har sjølvbestemmelse, i den forstand at ein har oppleving av handlingsrom i eigen skulesituasjon. Vidare må eleven også oppleve tilhørighet og ha meningsfulle relasjonar, samt føler seg kompetent til dei oppgåvene som skal utførast (Deci & Ryan, 2000).

5.2.7 Nokre konkrete tilpassingar i undervisninga

Det er gjennomgåande i fleire studie om elevstress at dei etterspør meir konkrete eksemplar for tiltak i skulen og klasserommet (Lillejord et al., 2017). Informantane i dette prosjektet viser til nokre konkrete eksemplar, og eg vil derfor avslutningsvis setje desse i fokus.

Først vil eg trekkje fram at ein informant nokre gonger nyttar ”enkle meditasjonsøvingar” i klassen. Psykologiske studie viser at bruken av meditasjon i skulen kan redusere ulike formar for stress betydeleg, samstundes som det kan gi andre helsegevinstar som reduksjon av angst og depresjon (Williams & Penman, 2011). Det kan derfor tenkast at lærarens bruk av meditasjon vil kunne ha ein positiv effekt på negativt stress, sett at det gjennomførast riktig og jamnlig over tid (Williams & Penman, 2011).

Funna viser også at læraren arbeider med å skape trygge forhold i klasserommet, som eit forsøk på å førebyggje og/eller redusere negativt stress. Presentasjonar, høgtlesing og elevdeltaking i plenum veljast ofte strategisk vekk til fordel for ”leik” og meir ”uhøgtidlege” aktivitetar. Dette vert gjort med ein tanke om å ”ufarleggjere” det å delta i undervisninga. Dette er i tråd med Opplæringslova (1998, §9A-2) som seier at elevar har krav på eit sosialt, godt læringsmiljø, kor ein kan vere trygg og utforskande. I tillegg kan det leggjast til at uforutsigbarheit og ukontrollerbare situasjonar kan vere kjelder til stress og engstelse for elevane (Lillejord et al., 2017). Ein kan derfor seie at lærarens arbeid med å skape trygge forhold i klasserommet vil kunne ha ein positiv effekt på negativt stress.

6 Oppsummering

Bakgrunnen for dette prosjektet er den markante aukinga i stressrelaterte psykiske helseplagar blant elevar i den norske ungdomsskulen, der ungdomane oppgir skulesituasjonen som tettast forbinda med deira helseplagar. Negativt stress i skulesamanheng, sett frå lærarens perspektiv, har dermed vort utgangspunktet for dette prosjektet. I oppgåva undersøkjast lærarane forståing av stress, kva dei opplever er årsaker til stress, samt korleis dei arbeider for å motverke negativt stress hos elevane.

Lærarane oppdagar stress først og fremt igjennom at eleven henvender seg til lærar og uttrykker at dei slit, og det er derfor viktig å leggje til rette for ein god relasjon mellom lærar og elev. Det er også viktig at læraren evner å oppdage dei elevane som ikkje henvend seg direkte, gjennom til dømes å observere åtferdsforandringar. Når lærarane snakkar om stress, er dette i hovudsak knytt til stressorar og stressreaksjonar, og det kognitive aspektet er noko satt til sides. Deira opplevingar av årsaker til stress tek utgangspunkt i stressorar som overdriven bruk av mål, vurdering med karakter, store leksemengder og prestasjonspress. Lærarane er ueinige i om mindre bruk av mål og lekser kan motverke negativt stress, der forskning viser at det avgjerande er om måla er klare og realistiske, og at lekser ikkje tek for mykje av fritida. Skulen må ha ei bevisst haldning til korleis dei kommuniserer prestasjonsforventningar til elevane, med eit fokus på mestrings og utvikling, og i mindre grad på prestering.

Det ville vort interessant å undersøkje temaet vidare, slik at resultatane blir representative for ein større andel av lærarar. På denne måten vil vi få eit enda betre bilete av skulens og lærarens rolle i stressproblematikken. Eg håpar at oppgåva vil inspirere til å reflektere rundt eiga praksis i forbindelse med negativt stress i skulen. Eg håpar også at stresstematikken får ein større plass i lærarutdanninga, slik at lærarar potensielt kan få ein større kompetanse på stress. Dette vil kunne vere fordelaktig både når det gjeld å oppdage negativt stress hos elevar, samt det å kunne leggje til rette opplæringa på ein best mogleg måte for eleven.

7 Kjeldeliste

- Avseth, H. (2015, 12. mai). Fra prestasjon til depresjon. *NRK.NO*. Henta frå <http://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. (NOVA Rapport 10/17). Henta frå <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. (NOVA Rapport 8/18). Henta frå <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (NOVA Rapport 9/19). Henta frå <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2019.-Nasjonal-resultater>
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8 – 10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Eriksen, I. A., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA Rapport 6/17). Henta frå <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Eriksson, U., & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian journal of public health*, 38(4), 344-350. [10.1177/1403494810364683](https://doi.org/10.1177/1403494810364683)
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2010). *Psykologi 1. Mennesket i utvikling*. Oslo: Cappelen Damm
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. *Theories of emotion*, 1, 189-217. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50014-4>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning Henta frå <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- McKay, M. T., M. Dempster og D. G. Byrne (2014). An examination of the relationship between self-efficacy and stress in adolescents: the role of gender and self-esteem. *Journal of youth studies*, 17(9), 1131–1151. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901494>
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317–332. [10.1177/0143034304046904](https://doi.org/10.1177/0143034304046904)
- NHI. (2018). Psykiske helseproblemer. Henta frå <https://nhi.no/symptomer/psyke-og-sinn/psykiske-helseproblemer/>
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—School burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017) *Stress og mestring*. (IS-2655). Henta frå https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (2013). *Stress in Health and Disease*. Boston, London: Butterworth-Heinemann.

Skaalvik, E. M. og R. A. Federici (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* 3, 11–15. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2017) Prestasjonspresset i skolen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (s.47-69). Oslo: Gyldendahl akademisk

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. Utgåve). Oslo: Universitetsforlaget

Sletten, M.A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA-Notat 4/16). Henta frå <https://docplayer.me/25967874-Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer.html>

Stephoe, A & Kivimäki, M. (2013). Stress and Cardiovascular Disease: An Update on Current Knowledge. *Annual review of public health*, 34, 337-354. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031912-114452>

Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567–592. [10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)

Uthus, M. (red). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Henta frå www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/

Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health*, 27(1), 4–17.

<https://doi.org/10.1002/smi.1368>

Williams, M. & Penman, D. (2011). *Mindfulness: a practical guide to finding peace in a frantic world*. London: Piatkus.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

INTERVJU OM NEGATIVT STRESS HOS ELEVER

Til bachelorprosjektet "Skolerelatert stress hos elever i ungdomsskolen"

Kort bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket/hvilke klassetrinn underviser du på?
- Er du kontaktlærer/faglærer?

FORSTÅING AV STRESS

- Hva legger du i begrepet stress?
- Hvilke tegn ser du hos elever du opplever er stresset? (Hvordan vet du at de stresser?)

ÅRSAKER TIL STRESS

- Hva opplever du er faktorer og årsaker til negativt stress hos elevene dine?

ARBEID MED STRESS

- Hender det at du gjør tilpassinger i opplæringen på en slik måte at det skal minske og/eller forhindre negativt stress hos elever? I så fall: Hvordan/hvor tilpasser du, og opplever du at dette har positiv effekt?

8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”*Stress hos elever i ungdomsskolen*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt mitt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt bachelor-prosjekt har som formål å kartlegge lærerens opplevelser og erfaringer med skolerelatert stress hos ungdomsskoleelever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å samle inn data gjennom et personlig intervju med deg. Under intervjuet ønsker jeg å skrive notater og ta lydopptak. Dette gjøres fordi at jeg i etterkant lettere kan få skrevet ned dine erfaringer og opplevelser, i tillegg til at det kan være enklere/mindre tidkrevende for deg å fortelle erfaringer muntlig.

Intervjuet vil foregå i cirka 1 time, og dokument med de aktuelle spørsmålene sendes separat.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare meg som vil ha tilgang til de konfidensielle opplysningene. Lydopptak og notater gjort under intervjuet blir etterkant lagret i en lukket mappe med kode. Ditt/skolens/elevs navn blir ikke på noen måte skrevet ned verken under intervjuet, i kobling til lagret fil i mappe eller under transkribering av lydopptak. I etterkant av intervjuet blir lydopptaket transkribert og slettet.

Alt av informasjon som skrives i bacheloroppgaven er anonymisert. Man har altså ikke muligheten til å spore opp hvilken skole eller lærer informasjonen kommer fra, eller hvilke elev/elever informasjonen handler om.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. Juni. Alt av konfidensielle personopplysninger (lydopptak) skal være slettet innen denne tid.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Malin E. Haugland – student ved Høgskulen på Vestlandet (Maalin.eh@hotmail.com, tlf: 90920070)
- Lok Subba – veileder ved Høgskulen på Vestlandet (Lok.subba@hvl.no, tlf: 55585983)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, (personverntjenester@nsd.no, tlf: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Malin Engen Haugland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Stress hos elever i ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
 - at informasjonen jeg gir under intervjuet kan brukes anonymt i bacheloroppgaven
 - at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3. Juni.
-

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.23 Vedlegg 3 – NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

BACHELOROPPGAVE - om lærerens oppfatning av elevstress

Referansenummer

931479

Registrert

03.04.2019 av Malin Engen Haugland - 180845@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Vurdering (1)

03.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)