



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## **Relasjonsbygging, mestringsopplevelser og stressmestringsstrategier – En kvalitativ studie om tiltak for reduksjon av negativt stress i skolen**

A qualitative study investigating measures that may reduce school-related distress

**Anniken Reisz Kiil**

Master i undervisningsvitenskap, Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, avdeling Bergen

Veileder Vigdis Stokker Jensen

01.06.21

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Takk

Å levere en masteroppgave er en milepæl i livet, og for meg markerer det avslutningen på min femårige lærerutdanning. Arbeidet har til tider vært svært krevende, men jeg har også lært utrolig mye om et tema jeg interesserer meg for. Ikke minst har jeg lært masse om meg selv og eget stress oppi det hele.

Aller først vil jeg rette en stor takk til min veileder Vigdis Stokker Jensen for enestående oppfølging og støtte, og for alle konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven. Takk for at du hadde troen på meg gjennom hele prosessen. Jeg er også takknemlig overfor lærerne som midt i korona-pandemien tok seg tid til å delta i prosjektet. Jeg vet dere har vært under mye ekstra press det siste året. En takk til mamma, pappa og Lars Kristian, for korrekturlesing og andre gode innspill er også på sin plass.

Det er også noen moralske støttespillere som fortjener heder på en slik dag. Særlig vil jeg takke min fantastiske samboer Martin, som har vært en klippe i livet det siste halvåret. Uten deg hadde dette vært langt tøffere å gjennomføre. Takk også til mine flotte studievenninner Malin, Kristine, Madelen, Emilie, Kristin og Amalie, som har bidratt med godt humør, lange pauser og støttende oppmuntringer underveis i skrivingen. Det har hatt sine utfordringer å skrive masteroppgave under en pandemi, men vi klarte det til slutt. Livet på lesesal M-306 hadde virkelig ikke vært det samme uten dere, og det kommer jeg til å savne.

Nå er jeg endelig klar for å ta fatt på lærerjobben, men aller først en etterlengtet sommerferie.

Kronstad, juni 2021

Anniken Reisz Kiil

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen. Bakgrunnen for dette baserer seg på et økt fokus på elevers psykiske helse de siste årene, og særlig knyttet til opplevd stress og press i skolen. I tillegg har det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kommet inn i ny overordnet del av den av nye læreplanen. Som lærerstudent har det vært umulig å ikke engasjere seg i disse temaene, og en interesse for å undersøke hvordan man som lærer kan bidra til å redusere negativt stress i skolen ble til. Studiens problemstilling er dermed:

*Hvilke tiltak kan redusere negativt stress i skolen?*

Det er valgt en hermeneutisk tilnærming til prosjektet som helhet og i fortolkningen av datamaterialet. Datamaterialet baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervju med fire ungdomsskolelærere, som på grunn av den pågående koronastituasjonen 2020/2021 ble gjennomført over videokommunikasjonstjenesten Zoom. Datamaterialet ble så analysert med en tematisk innholdsanalyse.

Funnene fra analysearbeidet viser en gjensidig sammenheng mellom lærernes tiltak for å redusere negativt stress, hvilke typer stress de oppfatter hos elevene, og hva de opplever er grensen for lærerrollen når det kommer til å redusere stress. Dette ble de tre hovedtemaene som kom frem av analysen. Tiltakene for å redusere negativt stress deles også inn i tre hovedkategorier: relasjonsbygging, legge til rette for mestringsorientert læringsmiljø og å gi elevene kunnskap om stress og stressmestring.

Hovedfunn fra analysearbeidet diskuteres opp mot relevant teori og tidligere forskning. Det teoretiske utgangspunktet er transaksjonell teori om stress, mestring og følelser. Det benyttes også annen relevant teori om stress, mestring og følelser direkte knyttet til skolen, samt aktuell forskning på stress i skolen. Gode tiltak for å redusere stress i skolen synes å være avhengig av god følelses- og relasjonskompetanse hos læreren. Det kan virke vanskelig å tilrettelegge for gode tiltak mot negativt stress, og legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø uten at læreren kjenner til elevens følelser i situasjoner hvor en kan oppleve stress.

## Abstract

The purpose of this study is to investigate measures that may reduce school-related distress. This is based on an increased focus on students' mental health in recent years, and especially related to perceived stress and pressure in school. In addition, the interdisciplinary topic *health and life skills* has become a part of the core curriculum, that includes values and principles for primary and secondary education in Norway. As a teacher student, it has been impossible not to reflect upon these topics, and an interest in how teachers can contribute to reducing school-related distress was created. This raises the main research question for this thesis:

*What measures can reduce school-related distress?*

A hermeneutic approach has been chosen for the project as a whole and when analyzing the data material. The data material is based on qualitative semi-structured interviews with four upper secondary school teachers. Due to the ongoing corona situation 2020/2021, the interviews were conducted via the video communication service Zoom. The data material was then analyzed using a thematic content analysis.

The findings suggest a mutual connection between the teachers' measures to reduce stress, what types of stress they perceive in the students, and what they experience is the limit of their role as teachers when it comes to reducing distress. These were the three main themes that emerged from the analysis. The measures presented by the teachers during the interviews could also be divided into three main categories. The teachers say they focus on building relations and pursues a mastery-oriented learning environment, as well as giving the students' knowledge about stress and stress-reducing strategies.

Main findings from the analysis are discussed against relevant theory on stress, and previous research on school-related stress. The theoretical framework is based on transactional theory on stress, coping and emotions. Sufficient measures to reduce school-related stress seem to be dependent on the teachers having good emotional and relational competence. It can seem difficult to facilitate sufficient measures against distress and facilitate a mastery-oriented learning environment without the teacher knowing how emotions affects students in situations where stress can be experienced.

# Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>Takk.....</b>  | <b>II</b>  |
| <b>Sammendrag .....</b>                                       | <b>III</b> |
| <b>Abstract .....</b>   | <b>IV</b>  |
| <b>1.0 Innledning .....</b>                                   | <b>1</b>   |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....                           | 1          |
| 1.2 Kort om forskningsdesign .....                            | 2          |
| 1.3 Problemstilling .....                                     | 3          |
| 1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensning .....                 | 3          |
| <b>2.0 Teori og tidligere forskning .....</b>                 | <b>5</b>   |
| 2.1 Transaksjonsteori om stress, mestring og følelser .....   | 5          |
| 2.2 Positivt og negativt stress .....                         | 7          |
| 2.3 Strategier for å mestre stress .....                      | 10         |
| 2.4 Stress og følelser .....                                  | 11         |
| 2.4.1 Følelseskompetanse hos læreren.....                     | 12         |
| 2.4.2 Følelsesregulering.....                                 | 12         |
| 2.5 Skolen som kilde til stress .....                         | 13         |
| 2.5.1 Konsekvenser av stress i skolesammenheng .....          | 14         |
| 2.6 Et stressdempende læringsmiljø .....                      | 15         |
| 2.6.1 Målorientering .....                                    | 15         |
| 2.6.2 Motivasjonelt klima .....                               | 16         |
| 2.6.3 Lærerens rolle i et stressreducerende læringsmiljø..... | 17         |
| <b>3.0 Forskningsdesign og metode .....</b>                   | <b>19</b>  |
| 3.1 Valg av metode.....                                       | 19         |
| 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....                       | 20         |
| 3.2.1 Vekselvirkning mellom teori og empiri.....              | 21         |
| 3.2.2 Fenomenologien i studien.....                           | 22         |
| 3.3 Utvalg og rekruttering .....                              | 22         |
| 3.4 Planlegging og gjennomføring .....                        | 24         |
| 3.4.1 Intervju over Zoom.....                                 | 24         |
| 3.4.2 Prøveintervju.....                                      | 25         |
| 3.4.3 Intervjuguide.....                                      | 25         |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.5 Etterarbeid .....  | 27        |
| 3.5.1 Transkripsjon .....  | 27        |
| 3.5.2 Tematisk innholdsanalyse.....  | 28        |
| 3.5.3 NVivo .....  | 31        |
| 3.6 Forskningskvalitet .....   | 32        |
| 3.6.1 Kriterier for kvalitet i studien .....                                     | 32        |
| 3.7 Forskningsetiske refleksjoner.....   | 34        |
| <b>4.0 Presentasjon av funn .....</b>  | <b>36</b> |
| 4.1. Hvilke typer stress ser læreren hos elevene .....                           | 37        |
| 4.2 Lærerens tiltak for å redusere stress .....                                  | 44        |
| 4.3 Grensen for lærerrollen .....  | 53        |
| <b>5.0 Diskusjon.....</b>  | <b>57</b> |
| 5.1 Elevenes stress.....   | 57        |
| 5.1.1 Stress og følelser i elevgruppen.....                                      | 58        |
| 5.2 Tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen.....            | 59        |
| 5.2.1 Betydningen av lærer-elev relasjoner for stressreduksjon.....              | 60        |
| 5.2.2 Betydningen av å lære elevene om stress og egne følelser.....              | 62        |
| 5.2.3 Betydningen av følelsesregulering for å redusere negativt stress.....      | 64        |
| 5.2.4 Betydningen av et mestringsorientert læringsmiljø for stressreduksjon..... | 67        |
| 5.3 Grensen for lærerrollen .....  | 70        |
| 5.3.1 Et kritisk blikk på studiens bakteppe .....                                | 72        |
| <b>6.0 Avslutning .....</b>  | <b>74</b> |
| 6.1 Oppsummering av funn .....   | 74        |
| 6.2 Videre forskning.....  | 76        |
| <b>7.0 Litteratur.....</b>   | <b>78</b> |
| <b>Vedlegg .....</b>   | <b>1</b>  |
| Vedlegg 1 – Intervjuguide .....  | 1         |
| Vedlegg 2 – Utdrag fra koding i NVivo .....                                      | 3         |
| Vedlegg 3 – Samtykkeskjema.....  | 5         |
| Vedlegg 4 – NSD Godkjenning .....  | 8         |

## Tabell - og figuroversikt

|  |    |
|--|----|
| Figur 1 Oppgavens problemstilling og tilhørende komponenter. ....                              | 3  |
| Figur 2 The human function curve (Lillejord et al., 2017, s. 9, etter Nixon, 1979).....        | 9  |
| Figur 3 Gjensidig relasjon mellom tiltak, typer stress og grensen for lærerrollen.....         | 36 |
| Figur 4 Tre hovedtyper av tiltak mot negativt stress.....                                      | 45 |
| <br>   |    |
| Tabell 1 Seks faser i tematisk innholdsanalyse, hentet fra Braun and Clarke (2006, s. 87) .... | 28 |
| Tabell 2 Fire analysefaser beskrevet av Anker (2020), min fremstilling.....                    | 28 |

## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven skal ta for seg temaet *stress i skolen*, og fokuserer på tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress. I oppgavens innledende kapittel vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema og diskutere studiens aktualitet, før jeg presenterer formålet med studien og kort om studiens forskningsdesign og problemstilling. Avslutningsvis vil jeg presentere oppgavens struktur og innhold.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elevers psykiske helse har de siste årene fått mye oppmerksomhet. I nyhetsbilde finnes det overskrifter som «Det er tøffere å være ung i dag», «Fra prestasjon til depresjon» og «Varsko om skolestress», for å nevne noe. I diskusjoner om hvordan ungdom har det i dag hører vi ofte at unge er utsatt for mye press og har mange forventninger knyttet til seg om å prestere. Slike forventninger kan danne grunnlaget for å oppleve stress. Å oppleve stress er ikke negativt i seg selv, det kan gi energi og motivasjon i situasjoner hvor det er nødvendig å prestere. Det er når stresset er vedvarende over tid, og fører til en opplevelse av at de forventningene som stilles til deg overgår ressursene man innehar at det blir negativt, og i verste fall helseskadelig.

Ungdata-undersøkelser som gjennomføres blant ungdom over hele landet viser at det stort sett står bra til med norske ungdommer (Bakken, 2019, 2020), men det er likevel stadig flere unge som rapporterer om økt opplevelse av stress og selvrapporterte psykiske plager. Skolen er desidert det området der flest ungdommer opplever mest stress (Bakken, 2020). Hvordan ungdommene takler dette stresset er svært individuelt, og et flertall rapporterer om at de ikke har problemer med å takle stress og press knyttet til skolen. Likevel er det 14% av ungdommen som sier at de har opplevd mye press den siste uken, og at de i stor grad har hatt problemer med å takle stresset (Bakken, 2020, s. 7). Det ser også ut til at stadig flere gruer seg til å gå på skolen eller at de opplever skolen som kjedelig. Dette peker på to ytterpunkter av opplevd stress, hvor for lite aktivisering kan føre til kjedsomhet, mens for mye kan føre til nedstemthet eller opplevd håpløshet. I Ungdataundersøkelsen fra 2020 kommer det også frem at noen unge opplever ukentlige fysiske plager som blant annet magesmerter, hodepine, smerter i nakke, skuldre og rygg. Dette kan alle være symptomer på opplevd stress som har pågått over lengre tid (Murberg & Bru, 2004; Torsheim & Wold, 2001). Det å ikke oppleve å ha kontroll over situasjoner som



skaper stress kan utvikle seg til å bli negativt stress over tid. Negativt stress kan til slutt gå utover den psykiske helsen, og nettopp derfor er fokuset på stress i skolen nødvendig.

Mye av grunnen til at *folkehelse og livsmestring* har kommet inn som et nytt overordnet tverrfaglig tema i læreplanen, er nettopp at man ser en økning av helseplager som følge av for eksempel mye stress og press. Ludvigsen-utvalget peker på forhold ved det 21. århundre som grunnlag for å trekke dette inn i læreplanen. De peker blant annet på økt individualisering av samfunnet og nødvendigheten av å ha kunnskap om egen kropp og helse (NOU 2015: 8, s. 50). Emnet kan tenkes å være et svar på psykisk uhelse man ser tendenser til i samfunnet. Det tverrfaglige temaet har som hensikt å lære elever å håndtere tanker, følelser og relasjoner, og dermed også å mestre stress (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). *Folkehelse og livsmestring* vil kunne bidra til å styrke oppmerksomheten på skolens overordnede oppgave, å skape et sunt og godt vekstmiljø for barn og unge.

## **1.2 Kort om forskningsdesign**

Med bakgrunn i konteksten beskrevet over, og at jeg som kommende lærer snart skal ut i skolen selv, ønsket jeg mer kunnskap om hvordan man som lærer kan bidra til å redusere negativt stress hos elever. Elevers psykiske helse har vært i fokus de siste årene, og det har som lærerstudent vært umulig å ikke la seg engasjere av dette temaet. Psykisk helse omfatter et mangfold av ulike faktorer, og opplevd stress inngår som del i den psykiske helsen. Jeg valgte å fokusere på stress i denne studien fordi jeg som lærerstudent har erfart hvordan elever i ungdomsskolen kan påvirkes negativt av mye stress og press, og jeg ønsket meg kunnskap om hvordan dette kan reduseres. Formålet i denne studien er derfor å undersøke hvilke tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen.

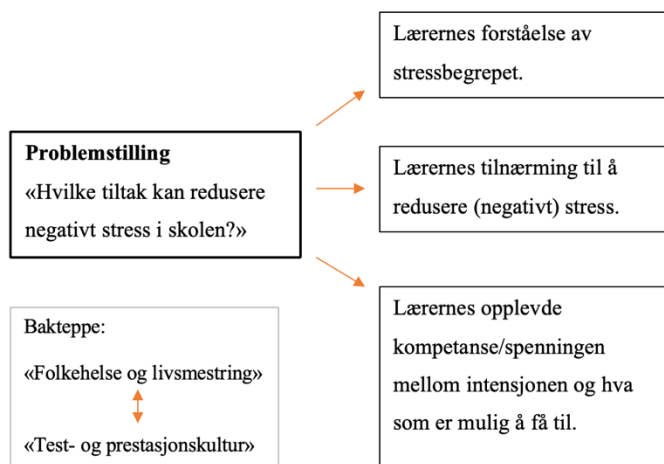
For å få kunnskap om tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen, vurderte jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsdesign, hvor datamaterialet ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervju av ungdomsskolelærere. Et slikt design ville få frem læreres erfaringer rundt temaet stress i skolen, og deres profesjonelle erfaringer med å redusere negativt stress hos elever. Å få frem andres erfaringer vil være nyttig for meg som kommende lærer, samtidig som det kan være et viktig bidrag til utviklingen av lærerprofesjonen.

### 1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i forskningsdesignet ble følgende problemstilling utarbeidet:

«Hvilke tiltak kan redusere negativt stress i skolen?».

Ved å forsøke å svare på problemstillingen så vil jeg få innsikt i de tre komponentene, lærerens forståelse av stressbegrepet, lærerens tilnærming til å redusere negativt stress og lærerens opplevde kompetanse til å redusere negativt stress. Dette er forsøkt illustrert i figur 1 under.



Figur 1 Oppgavens problemstilling og tilhørende komponenter.

### 1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I det neste kapittel, kapittel 2 om *Teori og tidligere forskning*, presenteres utvalgt teori om stress, mestring og følelser. Her vil stressbegrepet beskrives mer detaljert gjennom transaksjonsteorien til Lazarus (1989, 2006). Negativt stress vil bli beskrevet mer detaljert gjennom Selye (1956) sin oppfattelse av stressbegrepet, før det knyttes opp til transaksjonell teori. Det presenteres også annen relevant teori om stress, mestring og følelser i skolesammenheng, samt relevant forskning på temaet stress i skolen. I denne studien har jeg valgt å forholde meg til psykologisk stress slik det kommer frem av transaksjonsteorien om stress. Jeg vil heller ikke gå detaljert inn i mer omfattende konsekvenser av stress, eksempelvis alvorlige angst- eller depresjonslidelser.

I kapittel 3, *Forskningsdesign og metode*, vil det presenteres og argumenteres for valg som er gjort knyttet til vitenskapsteoretisk- og metodisk tilnærming, utvalg og rekruttering, og

gjennomføring av intervjuene. Det gis også en beskrivelse av hvordan datamaterialet er bearbeidet, gjennom en tematisk innholdsanalyse. Til slutt i kapitlet synliggjøres refleksjoner gjort rundt prosjektets kvalitet og etiske forpliktelser.

I kapittel 4, *Presentasjon av funn*, gis en presentasjon av funnene fra den tematiske innholdsanalysen. Her redegjøres det for tre hovedtema som viste seg gjeldene i arbeidet med analysen, nemlig en gjensidig sammenheng mellom hvilke typer stress læreren ser hos elevene, hvilke tiltak de gjør for å redusere negativt stress, og hvor de opplever at grensen for lærerrollen går når det kommer til å redusere stress. Det vil knyttes relevante utdrag fra intervjuene til hvert av temaene som kom frem av analysen.

I kapittel 5, *Diskusjon*, vil et utvalg av funnene fra analysen diskuteres opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Utgangspunktet for diskusjonen er de tre hovedtypene av stressreducerende tiltak som presenteres i kapittel fire. Disse er relasjonsbygging, mestringsopplevelser og stressmestringsstrategier. Det vil også diskuteres rundt betydningen av noen tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen, og dermed også belyse studiens problemstilling.

I kapittel 6, *Konklusjon*, vil problemstillingen besvares, og studiens bidrag inn mot forskningsfeltet *stress i skolen* blir presentert. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning med bakgrunn i funnene gjort i denne studien.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for relevant teori og tidligere forskning på stress i skolen. Stress er et komplekst begrep som brukes til å beskrive alt fra belastninger i omgivelsene og individets ytre og indre ressurser til å håndtere disse belastningene, til de atferdsmessige, psykologiske og fysiologiske reaksjonene på belastning. I denne studien har fokuset vært på psykologisk stress, hvor jeg baserer meg på transaksjonell teori om stress.

Først vil det presenteres teori om stress, mestring og følelser gjennom transaksjonsteorien til Lazarus (1989, 2006), så følger en beskrivelse av hva det innebærer at stress er negativt. Negativt stress vil bli beskrevet gjennom Selye (1956) sin oppfattelse av stressbegrepet, før det knyttes opp til transaksjonell teori. Deretter presenteres ulike strategier for å mestre stress og regulere følelser knyttet til stress. Til slutt presenteres relevant teori som direkte knyttes til stress i skolesammenheng.

### 2.1 Transaksjonsteori om stress, mestring og følelser

Psykologen Richard Lazarus har utviklet en transaksjonell stressteori hvor individets vurderinger av situasjonen står sentralt. Gjennom transaksjonsteorien kan psykologisk stress defineres som:

«Psykologisk stress oppstår i samspillet mellom individet og miljøet, hvor individet opplever at de krav og forventninger som stilles av miljøet overgår individets iboende ressurser og truer personens velvære» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19, min oversettelse).

Dette er en dynamisk forståelse av stress, fordi stress defineres her som en tilstand som oppstår i transaksjonen mellom individets opplevde ressurser og miljøets krav og forventninger. Individet vil ha en opplevelse av stress når det er ubalanse mellom kravene situasjonen stiller, og de ressursene individet opplever å ha til rådighet. Et viktig premiss i denne forståelsen av stress, er at individets opplevelse kan endres, enten gjennom å justere opplevelsen av egne ressurser eller justere krav og forventninger fra miljøet. I skolen kan dette for eksempel være å tilby støtte eller å justere på krav og forventninger knyttet til for eksempel en vurderingssituasjon, slik at det er i tråd med hva eleven kan få til på egenhånd eller ved hjelp av andre. Dette tydeliggjøres gjennom transaksjonselementet i teorien, som impliserer et

gjensidig samspill mellom variabler i individet og variabler i miljøet (Lazarus & Folkman, 1984, s. 292).

Stress oppstår ifølge Lazarus (1989; 2006) som et resultat av ulike vurderingsprosesser som foregår kognitivt innad i individet. Disse vurderingsprosessene deler han opp i to deler, den primære og sekundære vurderingen (Lazarus og Folkman 1989, s. 31). Den primære vurderingen, som Lazarus kaller *primary appraisal*, handler om i hvilken grad personen vurderer om en kilde til stress (stressor) angår eller truer noe som er viktig for en selv, og om det finnes ressurser tilgjengelig for å håndtere situasjonen. Dette handler om hvorvidt en stressor setter noe som oppfattes av individet som viktig på spill, og i så fall hva som kan bli utfallet. Hvis vi opplever at stressoren ikke er relevant for trivselen vår, så vil det heller ikke være snakk om stress. Hvis det derimot vurderes at det som skjer kan true vårt velvære eller ønskete mål, vil det føre til en opplevelse av stress (Lazarus, 2006, s. 99). Her er det ofte snakk om fysiologiske og psykologiske responser på en ny eller krevende situasjon, som for eksempel en prøvesituasjon eller ved eksamen. Den umiddelbare vurderingen vil avhenge av tidligere erfaringer. Den sekundære vurderingen, *secondary appraisal*, handler om vurderinger knyttet til valg av mestringsstrategier for å oppnå en mer ønsket tilstand. Denne vurderingen vil ikke nødvendigvis føre til mestring i seg selv, men legger grunnlaget for det. Jo større tillitt man har til sin egen evne til å overvinne hindringene, jo mer sannsynlig er det at man opplever situasjonen som utfordrende fremfor truende (Lazarus, 2006, s. 100).

Det er store individuelle forskjeller på om en situasjon trekker mer i retning av en trussel enn som en utfordring, men Lazarus (2006) peker på en tendens til at forutsigbare og velkjente situasjoner kan fremme opplevd utfordring fremfor trussel. Dersom noe oppleves som truende eller skadelig for viktige mål en har satt seg, kan stressopplevelsen bli stor. Individet kan reagere med opprømtet og aktivering dersom situasjonen oppfattes som en utfordring som kan løses, eller med hjelpeløshet eller redsel hvis utfordringen er for stor. Derom individet opplever at det er balanse mellom belastningen og de iboende ressurser individet kan innfri, er det større sannsynlighet for å oppleve mestring. Transaksjonsteorien tar dermed for seg stress og mestring som to fenomen som opptrer sammen. Stress er et resultat av at noe oppleves som en trussel eller en skade mot selvet, men stress er også en mulighet for å mestre (Bru, 2019). I teorien til Lazarus beskrives mestring som individets måte å forholde seg til situasjoner som er en trussel mot egen identitet på (Lazarus, 2006, s. 139). Dermed kan vi si at stress og mestring står i et

slags motsetningsforhold til hverandre, og at økt mestring vil gi mindre stress og motsatt. (Lazarus, 2006, s. 129).

Ifølge Lazarus (2006) er stress nært forbundet med følelser, og tankene knyttet til valg av mestringsstrategi utløser ifølge han en emosjonell reaksjon. Ulike emosjoner kan dermed knyttes til ulike vurderinger det er mulig å møte en stressor med (Bru, 2019, s. 25). Et eksempel fra skolen kan være en ungdomsskoleelev som tenker på en kommende prøve som eleven opplever som svært krevende. Eleven kan vurdere at denne prøven vil ha stor påvirkning på sluttkarakteren og dermed også karaktersnittet for å komme inn på ønsket videregående skole. Dette kan utløse engstelse for at det ikke skal gå så bra som eleven håper på. Hvis eleven begynner å tenke at denne prøven kommer til å gå dårlig, og at det ikke er noe å gjøre noe med det, vil det kunne oppstå stressfølelser som håpløshet eller tristhet. Et annet utfall er at eleven oppfatter situasjonen ut ifra at læreren har gitt eleven en altfor vanskelig prøve, eller for lite tid til å forberede seg, som kan resultere i for eksempel sinne. De viktigste stressfølelsene, ifølge Lazarus (2006, s. 300) er sinne, misunnelse, sjalusi, angst, frykt, skyld, skam og sørgmodighet, fordi disse følelsene ofte oppstår under situasjoner som skaper stress, i skadelige, truende eller utfordrende omstendigheter. Han knytter også følelser som oftest assosieres som positive følelser til stress. Dette er fordi man frykter at den positive følelsen vil forsvinne.

Å bruke teorien til Lazarus om stress i skolen er relevant fordi ungdommer bruker mye tid på skolen, og det vil alltid oppstå situasjoner i en skoledag som potensielt kan oppleves som skadelige, truende eller utfordrende for den enkelte elev. Det er også gjennom transaksjonselementet at teorien har sin anvendelse i skolen, fordi opplevd stress hos elever ikke bare avhenger av elevenes iboende ressurser, men også hvilke krav som stilles fra omgivelsene.

## **2.2 Positivt og negativt stress**

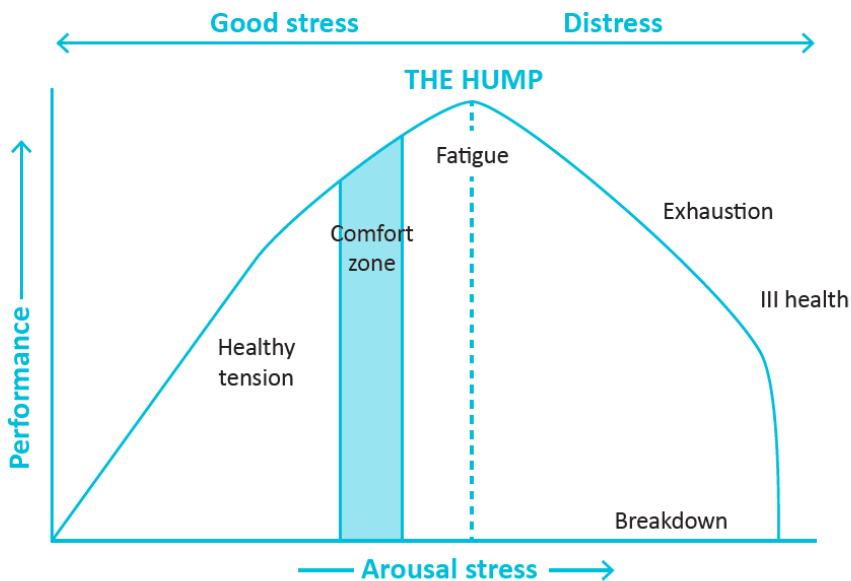
Hans Selye (1956) anses for å være en pioner innenfor vitenskapen om stress. Han forstod stress som kroppslige reaksjoner som kommer til uttrykk når man blir utsatt for ulike belastninger. Eksempler på slike reaksjoner kan være svette, klamme hender, stigende puls og ubehag i magen. Selye skiller også mellom positivt og negativt stress, det han i sin teori kaller for henholdsvis *eustress* og *distress*. Eustress er en type stress som oppleves som opprømtet eller spenning, og knyttes til det positive stresset, som i transaksjonsteorien ville blitt omtalt som en

utfordring fremfor en trussel (Lazarus, 2006, s. 99). Distress er den typen stress som virker belastende over tid og føles uunngåelig. Det Selye (1956) beskriver som distress, som i studien heretter vil bli omtalt som negativt stress, går overens med transaksjonsteorien, som indikerer at stress er en form for opplevd overbelastning (Bru, 2019, s. 21). Negativt stress blir dermed en opplevd ubalanse mellom krav og forventninger fra miljøet og individets mulighet til å leve opp til disse.

Å oppleve stress kan være ubehagelig, men det utgjør ikke en helsefare umiddelbart dersom individet raskt finner en måte å unngå trusselen, møte utfordringen eller løse problemet på (Eriksen, Sletten, Bakken, & Soest, 2017). Å oppleve en aktivering knyttet til stressende situasjoner er svært hensiktsmessig for menneskelig overlevelse. Kroppen går i beredskap for å håndtere belastende situasjoner, og prøver å få de sentrale organsystemene til å opprettholde normal funksjon under store belastning (Rod, 2019). Da frigjøres stresshormoner som gjør at blodtrykket øker, pulsen stiger, og blodkar i hjertet og muskulaturen utvider seg. Dette er hensiktsmessig på kort sikt, men kroppen er ikke konstruert for et slikt stress over tid. Det er det kroniske og langvarige stresset som vil ha negative konsekvenser for psykisk og fysisk helse (Rod, 2019), og det er i perioder med mye stress at risikoen for å utvikle psykiske lidelser er størst.

Hvor grensen mellom positivt og negativt stress går for hvert enkelt individ, avhenger av i hvilken grad individet vurderer situasjonen det befinner seg i som truende og individets egen tro på å mestre situasjonen. Det avhenger også av forhold i omgivelsene, om hvorvidt det stilles krav og forventninger som overgår det individet kan klare å mestre. Dette kommer frem i transaksjonsteorien, hvor individ og miljø er knyttet sammen i en dynamisk utveksling. Det som avgjør om en situasjon oppleves som stressende for individet er dermed avhengig av dynamikken i samspillet mellom individet og omgivelsene, der opplevelsen av negativt stress avhenger av individets tro på egen mestring til å håndtere krav fra omgivelsene, som igjen avhenger av om kravene fra omgivelsene er tilpasset individet. Dette kan illustreres med et eksempel fra skolen. En elevs opplevelse av stress knyttet til en læringsaktivitet handler ikke bare om de forutsetningene eleven har for klare å mestre oppgaven, men også om hvorvidt eleven får lov til å utvikle seg i takt med oppgavene eleven blir presentert for, altså at kravene til å løse oppgaven ikke er for høye.

Tidligere erfaringer med lignende situasjoner vil også spille inn. Evnen til å mestre stress er heller ikke et statisk fenomen, det kan variere fra situasjon til situasjon, og det kan trenes opp (Lazarus, 2006). Når det er en balanse mellom krav og forventninger fra miljøet og individets ressurser til å håndtere dem vil det ikke være særlig mye opplevd stress. God mestring betyr også at man har potensiale til å kunne strekke seg langt, som igjen viser hvilket potensial som ligger i (positivt) stress (Lazarus, 2006, s. 129). Hvis kravene er vanskelig å leve opp til vil opplevelsen av stress være sterk, og særlig dersom individet har liten tiltro til egne evner.



Figur 2 The human function curve (Lillejord et al., 2017, s. 9, etter Nixon, 1979).

Denne figuren illustrert i Lillejord, Børte, Ruud, and Morgan (2017), viser at det finnes et vippepunkt mellom positivt og negativt stress, og at det å oppleve negativt stress over lang tid kan ha negativ påvirkning på helsen. Hva som skal til for at opplevd stress bikker over til å bli negativt er forskjellig fra person til person, fordi mennesker opplever stress forskjellig og har ulike forutsetninger for å takle stressorer. Også forhold i omgivelsene avgjør om stresset bikker over til å bli negativt, ved at det stilles for høye krav til individet. Lazarus (2006, s. 79, min oversettelse) sier at dette handler om «den miljømessige belastningens evne til å skade, true eller utfordre, og individets iboende ressurser til å håndtere disse kravene – hvor opplevd stress avhenger av personlig sårbarhet eller motstandsdyktighet ovenfor kravenes stressrelaterte konsekvenser».



## 2.3 Strategier for å mestre stress

For å dempe ubehaget knyttet til stress kan individet velge ulike strategier for å komme best mulig ut av den stressutløsende situasjonen (Lazarus, 2006, s. 101; Tvedt & Bru, 2019). Mestringsstrategier inkluderer alle tanke- og atferdsmessige strategier for å forsøke å håndtere en situasjon som oppleves som stressende (Bru, 2019). Lazarus (2006) beskriver noen problem- og emosjonsfokusede tilnærminger til å mestre stress, og i boken til Bru og Roland (2019, s. 27) deles mestringsstrategier inn i tre kategorier:

1. Problem- eller løsningsfokusede strategier
2. Emosjonsfokusede strategier
3. Unngåelsesstrategier

Den problemfokusede tilnærmingen vil si at personen aktivt tilegner seg informasjon om hva som må gjøres, og foretar seg så handlinger som reduserer den problematiske eller ubehagelige relasjonen mellom individ og miljø (Lazarus, 2006, s. 145). I skolen kan dette innebære å spørre lærere og medelever om hjelp til å forstå lærestoffet eller det å forberede seg til en prøve. Dette innebærer også å søke hjelp og støtte dersom man har vansker i en relasjon med andre. Dersom det er mulig å løse et problem eller fjerne stressoren, vil dette være en god mestringsstrategi.

Emosjonsfokusede strategier inkluderer de mestringsstrategiene hvor hensikten er å endre følelsene man knytter til en hendelse eller situasjon i en mer positiv retning (Tvedt & Bru, 2019, s. 27). Eksempler på slike strategier kan være å søke trøst eller å få hjelp til å tenke annerledes om det som har skjedd, fysisk aktivitet, avspenning eller meditasjon. Emosjonsfokusede tilnærminger handler dermed om regulering av følelser (Lazarus, 2006, s. 145). En effektiv form for mestring i stressende situasjon kan også være å revurdere forholdet mellom individ og miljø (Lazarus, 2006, s. 101), ved at man forsøker å endre tanker og følelser knyttet til situasjonen ved å endre situasjonens betydning. I skolen kan dette være at man endrer oppfatningen av hvor viktig en vurdering er for standpunkt karakteren.

Unngåelsesstrategier kan også være nødvendig i noen situasjoner. I skolen er det for eksempel hensiktsmessig å trekke seg unna konflikter eller unngå situasjoner hvor man utsettes for mobbing. Å velge å trekke seg unna, eller å unngå aktiviteter inkluderer også å utsette eller unngå skolearbeid som oppleves som altfor krevende. Å utsette skolearbeid over tid kan føre til negative konsekvenser for læring, og man vil heller ikke bygge opp ressurser til å møte

liknende utfordringer senere. For noen elever kan dette føre til mer alvorlige konsekvenser som skolevegring eller uhensiktsmessig utsettelsesatferd (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 100). Elever med prestasjonsangst har ofte en tendens til å unngå eller utsette læringsaktiviteter som er ubehagelig.

For elever er det ikke alltid like enkelt å velge riktig mestringsstrategi i situasjoner opplever som stressende, fordi elever ikke alltid har kontroll på følelsene sine. Da vil mestringen kunne bli ineffektiv, og situasjonen kan oppleves enda mer stressende (Lazarus, 2006, s. 129). Negative emosjoner kan noen ganger stimulere til målrettet innsats, men det kan også stimulere til unngåelsesstrategier fordi de fører med seg et ubehag som er vanskelig å holde ut. At mestringen er ineffektiv kan også vise til at det stilles krav fra omgivelsene som elevene ikke opplever at de klarer å innfri, de har lav mestringsstro på at oppgaven er håndterlig. Det blir derfor en del av lærerens arbeid å hjelpe og støtte elever i valg av mer hensiktsmessige strategier, i tillegg er det også viktig å legge til rette for at de krav og forventninger som stilles til eleven ikke overstiger elevenes opplevelse av egne ressurser for å håndtere dem. Et eksempel i skolen kan være elever som opplever visse vurderingssituasjoner som svært stressende. Læreren kan hjelpe elevene å tilegne seg mestringsstrategier for å kunne roe ned stressnivået, enten problemfokuserende eller emosjonsfokuserende strategier. Læreren kan også bidra med stressreduksjon gjennom å for eksempel ha færre eller mindre stressende vurderingsformer, slik at elevens opplevde stressnivå ikke overgår elevenes forutsetninger til å mestre (se figur 2 s. 9).

## **2.4 Stress og følelser**

Stress og følelser er som skrevet tidligere knyttet sammen gjennom transaksjonsteorien (Lazarus & Folkman, 1989; Lazarus, 2006). Følelsene våre er livsviktige, og sørger for at vi unngår fare, forblir i flokken og blir tilknyttet våre nærmeste slik at vi overlever (Normann-Eide, 2020, s. 24.). Følelser fargelegger opplevelser og forsterker minnene våre i hukommelsen, de organiserer oss innvendig, binder sammen opplevelser og hendelser og skaper mening. Følelsene våre er også viktig navigasjons- og signalsystem som fortelle oss selv og andre om hvilke behov man har i ulike situasjoner (Fallmyr, 2020, s. 17; Normann-Eide, 2020, s. 24). Å uttrykke følelser i stressende situasjoner kan dermed også bidra til å kommunisere at man er stresset.

Typiske følelser knyttet til stress er angst, redsel, sjalusi, misunnelse, skam, og sørgmodighet, da disse ofte kommer til uttrykk i stressende omstendigheter som individet kan oppleve som truende mot selvet (Normann-Eide, 2020, s.54; Lazarus, 2006, s. 300). Det er også positive følelser knyttet til stress, som lettelse lykke og kjærlighet. Disse følelsene kan dermed være et uttrykk for at noe er viktig for en, at det å mestre i situasjonen som stiller krav og forventninger betyr noe for individet. Det kan også være følelser som kommer til uttrykk hvis individet opplever å håndtere situasjoner som oppleves som stressende. Gjennom å se og forstå følelser hos elever vil læreren kunne oppfatte hvilke situasjoner i skolen som skaper stress. Det kan også tenkes at det kan hjelpe læreren til å oppdage stress hos elevene som kommer fra andre sider ved elevenes liv. Følelsene kan dermed si noe om forholdet mellom individet og miljøet rundt.

#### **2.4.1 Følelseskompetanse hos læreren**

Det at følelser og stress er så tett knyttet sammen, tyder på at læreren bør ha god kunnskap om hvilke følelser som kommer til uttrykk hos elevene i ulike situasjoner som kan skape stress, og ha kunnskap om ulike ferdigheter for å håndtere følelser som oppstår i slike situasjoner. Dette beskriver Fallmyr (2020, s. 54) som følelseskompetanse hos læreren, som defineres som «vår evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelsene». Følelseskompetanse består dermed av lærerens kunnskap om følelser og kunnskap om knyttet til ferdigheter for å kunne håndtere disse følelsene. Det å ha følelseskompetanse innebærer å forstå hva som ligger bak følelsene, hvilke behov som kan være årsaken til følelsene, og hvordan man skal reagere på en god måte ovenfor den som viser følelser. Lærerens kompetanse om følelser vil også kunne være verdifullt for elevene, ved å gi dem kunnskap om hvordan tanker og følelser henger sammen med kroppslige reaksjoner på stress (Klomsten & Stenseng, 2019; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

#### **2.4.2 Følelsesregulering**

Ved å ha god følelseskompetanse kan læreren hjelpe elever til å håndtere og regulere følelser på en adekvat måte (Fallmyr, 2020, s. 58). Følelsesregulering er en «prosess der individet kan påvirke hvilke følelser de har når de opplever dem, samt hvordan de erfarer og uttrykker disse følelsene» (Normann-Eide, 2020, s. 45). Regulering av følelser skjer både bevisst og ubevisst (Fallmyr, 2020, s. 58). Bevisst regulering av følelser innebærer ulike metoder som vil justere ned intensiteten av følelsen, og hensikten er å sørge for at følelsene er passe varme, slik at vi

forstår hva de forteller oss. Metoder for å roe ned kan for eksempel være å lytte til musikk, være i fysisk aktivitet, snakke positivt og beroligende til seg selv, ta pauser eller å skjerme seg fra ytre stressorer. Det kan også være ubevisst gjennom samregulering av følelser knyttet til tidligere erfaringer. «Samregulering av følelser er språklig og ikke-språklig følelseskonstruert samspill og kommunikasjon som regulerer følelsesintensitet» (Fallmyr, 2020, s.58). I et slik samspill reguleres følelser gjennom andres nærvær, inntoning, innlevelse og empati. Her vil læreren kunne være en viktig person. I skolesammenheng vil det å klare å regulere følelser i situasjoner som er forbundet med stress, være en hensiktsmessig mestringsstrategi for å håndtere stresset, og kanskje særlig i situasjoner hvor det ikke er mulig å endre eller fjerne årsaken til stress. Følelsesregulering kan sånn sett høre til under en emosjonsfokuset mestringsstrategi, som er beskrevet tidligere. Å kunne regulere følelser i møte med stressorer vil være nyttig fordi følelsesmessige reaksjoner noen ganger kan overstyre tenkeevnen (Normann-Eide, 2020, s. 44), og dette kan påvirke hvordan individet går frem for å håndtere den stressende situasjonen. For eksempel kan negative følelser i en stressende situasjon bli så ubehagelig å stå i, at unngåelsesstrategier blir den foretrukne mestringsstrategien.

Bedre forståelse av følelser og hvordan håndtere dem, vil også kunne være grunnlag for å bedre relasjoner, læring og selvregulering (Fallmyr, 2020 s. 18), som alle er positive utfall i skolen. Å etablere og vedlikeholde gode relasjoner forutsetter forståelse og håndtering av egne og andres følelser, både hos lærer og elever. Å arbeide med følelser og følelsesregulering vil dermed bidra til å gi elevene gode forutsetninger for å delta konstruktivt i samspillet med andre elever og lærer (Fallmyr, 2020), som igjen kan bidra til å redusere stress i en transaksjonell forståelsesmodell. Elever som har vanskelig for å regulere følelser vil i tillegg kunne ha vanskeligheter med å etablere og holde på vennskap i klassen (Havik, 2019, s.136), som kan ha en forsterkende effekt på opplevd stress.

## **2.5 Skolen som kilde til stress**

I det følgende vil jeg presentere noen sider ved skolen som bidrar til opplevd stress hos elever. Skolens krav til å prestere er en vesentlig kilde til stress for unge i dag (Bakken, 2020; Bru, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Skolen skal gjennom ulike læringsaktiviteter stimulere til læring og utvikling, som noen ganger er lystbetont, mens andre ganger kan oppleves som svært krevende. Testing vil naturligvis være et eksempel på aktiviteter i skolen som kan skape stress. Eleven kan oppleve at krav som stilles til dem er for høye, og skjer dette ofte nok vil det kunne

føre til en mer permanent følelse av at kravene i skolen overstiger de ressursene elevene har, som kan føre til opplevd negativt stress.

Skolen er også en sosial arena, hvor nye relasjoner og roller blir etablert. Dette gir muligheter til å oppleve mestring, gjennom å få nye erfaringer og danne nye vennskap, men det kan også være en kilde til stress. Elever som opplever ubalanse mellom det de forventer å få ut av en relasjon og hva de faktisk opplever, kan påvirke stressnivået i negativ retning (Lillejord et al., 2017). Dette viser at elevenes relasjoner med lærere og medelever virker inn som en stressdempende faktor, men kan også være en kilde til opplevd stress i skolen.

Stressfaktorer finnes overalt der barn og unge befinner seg og kan komme elevenes egne tanker og følelser eller tanker på innsiden eller bli påført fra omgivelsene. Elever som ikke trives vil slite med å konsentrere seg og å lære, og dermed oppleve skolen som stressende (Havik, 2019, s. 134). Det er også viktig å huske på at stress knyttet til det skolefaglige bare er en liten del av det som påvirker elevene, og at det kan være andre aspekt ved elevenes liv som kan skape stress og som kan påvirke mestring og trivsel på skolen. Vi kommer derfor ikke utenom et helhetlig perspektiv på elevenes verden.

### **2.5.1 Konsekvenser av stress i skolesammenheng**

Å oppleve mye negativt stress og press i skolehverdagen kan få negative konsekvenser for elevenes trivsel og læring. Psykologisk og emosjonell aktivering knyttet til stress vil påvirke vår evne til læring og å utføre oppgaver, enten i en positiv eller negativ retning (Bru, 2019, s. 23). Når nivået av stress blir for høyt vil elevene få vanskeligheter med å forholde seg til det mangfold av informasjon som kompleks læring krever (Bru, 2019, s. 23). Dette skyldes at oppmerksomheten rettes andre plasser, fordi situasjonen oppleves som farlig eller truende. En uheldig konsekvens er også at mennesker husker bedre situasjoner forbundet med det å ikke mestre, som kan bidra til at eleven mister tro på at å håndtere skolearbeidet (Bru, 2019, s.24). Blir aktiveringen for lav, vil elevene kunne oppleve kjedsomhet, fordi oppgavene ikke oppleves som utfordrende nok til å utløse positive følelser som interesse eller glede. Forskingen påpeker at passelig mengde stress kan føre til opplevd mestring og positiv utvikling i skolen ved å knytte læring til de positive følelsene, og å lære sammen i et støttende læringsmiljø (Bru, 2019), dette illustreres også gjennom figur 2 (se s. 9). Det er i de lærings situasjonene eller i de sosiale relasjonene hvor stresset er overkommelig at elever opplever motivasjon, tilhørighet og trivsel.

Det er derfor viktig å huske på at læreren ikke bare bør etterstrebe å redusere negativt stress, men også utnytte potensialet som ligger i positivt stress.

Å være stresset over lengre tid er som beskrevet tidligere forbundet med en rekke psykosomatiske reaksjoner. Det er gjort en del forskning på sammenhengen mellom skolerelatert stress og psykosomatiske symptomer blant norske elever (Murberg & Bru, 2004; Natvig, Albrektsen, Anderssen, & Qvarnstrøm, 1999; Torsheim & Wold, 2001), og slike symptomer er kroppslige plager som hodepine, vektendring eller vondt i magen, for å nevne noe. Det rapporteres også om en sterk sammenheng mellom langvarig skolestress og depressive plager (Eriksen et al., 2017). Stress kan også gi utslag i andre psykologiske reaksjoner, som igjen kan gi utslag i nedsatt mental helse (Rod, 2019, s. 54). Dette kan være utmattelse, depressive symptomer, tretthet og personlighetsendring, stress over lengre tid kan også føre til søvnmangel. Det er dermed ingen tvil om at opplevd stress over lengre tid vil påvirke elevenes læring og trivsel i skolen i negativ retning.

## **2.6 Et stressdempende læringsmiljø**

Skolen kan som beskrevet over være en kilde til opplevd stress, angst og uro, men den kan også være en arena hvor elever kan oppleve mestring og glede (Havik, 2019). I det følgende vil jeg presentere sider ved læringsmiljøet som kan bidra positivt til elevers evne til å tåle det trykket som skolehverdagen bidrar med.

### **2.6.1 Målorientering**

Elevenes tilnærming til skolearbeidet, og hva som verdsettes i læringsmiljøet, kan bidra til opplevelse av stress. Om en elev opplever en læringsaktivitet som truende eller ikke, avhenger av elevenes målorientering (Tvedt & Bru, 2019, s. 53). Individuell målorientering henviser til formålet eller hensikten individet har for å involvere seg i en prestasjonsorientert situasjon og hvordan det forstår og måler suksess. Innenfor målorienteringsteori skilles det mellom mestringsorientering og prestasjonsorientering. Elever som opplever at den primære hensikten med en læringsoppgave er å tilegne seg ny kunnskap, utvikle evnene sine og ha fremgang, omtales som mestringsorienterte elever. Elever som derimot ser på læringsoppgavene som en mulighet til å hevde seg prestasjonsmessig sammenliknet med andre, eller hevde seg opp mot høye forventninger fra omgivelsene, omtales som prestasjonsorienterte. For disse elevene vil karakterer og skoleprestasjoner fortrinnsvis oppfattes som et middel til popularitet og status, og

at elevene kan se på resultater som en identitetsmarkør. Det er viktig å understreke at en elev kan ha en større eller mindre grad av de to målorienteringene i forskjellige situasjoner. Elever med høyere grad av prestasjonsorientering kan oppleve stress dersom deres sterke behov for å fremstå som kompetent eller vellykket trues, ved at det er en fare for å ikke lykkes i arbeidet og dermed tape ansikt. Hvis kravene blir for store kan elevene miste tro på egen mestring, og da vil faren for å oppleve stress øke (Tvedt & Bru, 2019, s. 54). Elever med mestringsorientering vil derimot ofte vurdere det å ikke lykkes som en mulighet for læring og utvikling, og vil ikke i like stor grad oppleve det som stressende. Det er flere forhold ved læringsmiljøet som kan påvirke hvilken målorientering elevene utvikler, særlig hvordan man kommuniserer forventninger om prestasjoner. Elever kan påvirkes gjennom hvilke kommentarer som gis, hva de observerer, og gjennom evalueringer som gis i etterkant av en vurdering.

### **2.6.2 Motivasjonelt klima**

Som beskrevet av Lazarus (1989, 2006) er det en hårfin balanse mellom forventninger som stimulerer motivasjon og pågangsmot, og forventninger som skaper stress. Denne balansen avhenger av det dynamiske samspillet mellom individ og miljø. Elevenes opplevelse av stress påvirkes av kulturen og verdsettet i læringsmiljøet, altså hva som verdsettes av læreren og medelevene når det kommer til det å prestere. Dette kaller Tvedt og Bru (2019, s. 55) for klassens motivasjonelle klima, hvor det skilles mellom et mestringsklima og et prestasjonsklima. Et mestringsklima kjennetegnes av at det er elevenes innsats som blir verdsatt, elevenes forståelse av lærestoffet blir prioritert og målet er å oppleve mestring og utvikling. I et motivasjonelt klima anses det å gjøre feil som en viktig del av læringsprosessen. Elever som går i klasser med et mestringsklima har en tendens til å velge vanskeligere oppgaver, de bruker mer effektive læringsstrategier og hensiktsmessige mestringsstrategier for å redusere stress, selv når de opplever nederlag. De opplever også mer positive følelser knyttet til skolearbeidet enn elever i prestasjonsklima. Elever i prestasjonsklima har tendenser til å velge mindre hensiktsmessige mestringsstrategier som unngåelsesatferd eller å unnskyldte seg for at de ikke presterer godt. De har også en tendens til å ikke søke hjelp fra andre dersom de står fast. Sett i lys av stress og mestring er det lett å forestille seg at elever som befinner seg i et prestasjonsklima er mer utsatt for stress enn elever i et mestringsklima (Tvedt & Bru, 2019, s. 56). Elever som opplever trygghet i relasjoner med medelever og lærere har tendens til å oppleve mindre stress, og til er mer tilbøyelige til å søke hjelp dersom de trenger det.

### 2.6.3 Lærerenes rolle i et stressreducerende læringsmiljø

Mange elever opplever også læreren som en kilde til stress (Eriksen et al, 2017). Dette skyldes ofte at det er en opplevd ubalanse mellom krav og forventninger eleven opplever at læreren har til eleven, og hva eleven selv opplever at de klarer å håndtere (Lillejord et al., 2017). Det kan også oppleves som stressende for eleven å ikke ha kontroll over når læreren kommer med læringsaktiviteter som setter krav til prestasjoner. Forutsigbarhet og kontroll kan bidra til å motvirke opplevelse av denne typen stress i skolen (Tvedt & Bru, 2019; Fallmyr, 2020). Læreren kan bidra til forutsigbarhet gjennom å være en tydelig og varm klasseleder, og gjennom god planlegging. At skoledagen er forutsigbar for elevene betyr også at arbeidsmengden er tilpasset hva de elevene faktisk kan mestre. Forutsigbarhet kan dermed beskytte mot opplevd stress i skolen (Lazarus, 2006).

Å oppleve at man har gode relasjoner og sosial støtte er også viktig for å håndtere stress (Bru, 2019). Dermed er lærerens arbeid med å danne gode relasjoner med elevene av stor betydning. Det å ha gode relasjoner er avgjørende for vår utvikling og velvære, og sosial støtte er særlig viktig for de som opplever mye stress (Lillejord et al., 2017). Sosial støtte deles opp i instrumentell og emosjonell støtte (Bru, 2019, s. 39; Rod, 2019, s. 39), hvor instrumentell støtte i skolen i hovedsak dreier seg om faglig hjelp og veiledning. Emosjonell støtte inkluderer å få forståelse og sympati, og at noen lytter når man uttrykker følelser. Det handler også om å gi hjelp til å revurdere situasjoner på en mer konstruktiv måte (Bru, 2019; Lazarus, 2006). Dette er en del av lærerens følelseskompetanse beskrevet tidligere. Sosial støtte ser ut til å øke menneskers evne til å tåle utfordringer, fordi man opplever å ha flere ressurser tilgjengelig gjennom andre i omgivelsene.

En god elev-lærer relasjon er også viktig for god emosjonell utvikling. Omsorg og emosjonell støtte fra lærer kan være avgjørende for å dempe depressive symptomer blant elever som opplever stress i sitt miljø utenfor skolen (Murberg & Bru, 2008). Dette viser at lærerens arbeid for å skape trygge læringsmiljø, hvor det fokuseres på å danne og opprettholde gode relasjoner er viktig for å redusere stress. Dette tydeliggjør også at det å danne gode relasjoner med elevene også handler om å vise interesse for hele elevens liv også utover det faglige. Læreren er også en viktig aktør når det kommer til å legge til rette for gode relasjoner elevene imellom. Dette kan bidra til at flere elever søker sosial støtte fra hverandre, slik at elevene i fellesskap bidrar til å vedlikeholde det mestringsorienterte læringsklimaet. Oppsummert kan vi si at lærerens



arbeid for et mestringsorientert klima, med fokus på sosial støtte og gode relasjoner, tilpasset undervisning og forutsigbarhet kan bidra til å forebygge stress i skolen.

### **3.0 Forskningsdesign og metode**

I arbeidet med teori og tidligere forskning på temaet stress i skolen fant jeg lite om helt konkrete tiltak for å redusere negativt stress blant elever. Som kommende lærer ønsket jeg mer kunnskap om ulike stressreducerende tiltak, og hvilken betydning forskjellige tiltak kan ha på stressnivået hos elever. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervju av lærere for å få frem deres erfaringer rundt temaet stress i skolen, og deres profesjonelle erfaringer med å redusere negativt stress hos sine elever. Å få frem andres erfaringer ville være nyttig for meg som kommende lærer, samtidig som det kunne være et viktig bidrag til utviklingen av lærerprofesjonen. Jeg jobbet videre ut ifra problemstillingen:

*«Hvilke tiltak kan redusere negativt stress i skolen?».*

For å få en dypere forståelse av tiltakene som ble presentert i intervjuene, og hvilken betydning disse ville ha for å redusere negativt stress, valgte jeg en hermeneutisk tilnærming til prosjektet som helhet og i arbeidet med å fortolke datamaterialet. I et semistrukturert intervju foregår det en kontinuerlig analyse som bidrar til at forskeren stiller ulike spørsmål til det som blir sagt for å få en bedre forståelse av de handlinger og tanker som kommer frem i intervjuet. Derfor passet valget om å gjennomføre semistrukturerte intervju godt overens med en hermeneutisk tilnærming til prosjektet.

I dette kapitlet presenteres valg knyttet til vitenskapsteoretisk- og metodisk tilnærming, utvalg og rekruttering, og gjennomføring av intervjuene. Deretter følger en beskrivelse av hvordan datamaterialet er bearbeidet. Til slutt i kapitlet vil jeg synliggjøre mine refleksjoner rundt prosjektets kvalitet og forskningsetiske problemstillinger. Jeg har valgt å forholde meg til kvalitetskriterier som handler om troverdighet, transparens og pragmatisk validering.

#### **3.1 Valg av metode**

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og metoden er godt egnet til å studere meninger, holdninger og erfaringer. Ettersom jeg er på jakt etter læreres erfaringer med å redusere negativt stress, vil et kvalitativt intervju kunne gi meg denne innsikten. Innenfor slike forskningsintervju finner vi forskjellige typer intervju som befinner seg på et kontinuum mellom et relativt strukturert til et relativt ustrukturert format (Brinkmann, 2013, s. 18). Det strukturerte intervjuet har

standardiserte måter å stille spørsmål på, og hensikten her er ofte å kunne kvantifisere og sammenlikne svarene fra informantene. Selv om slike intervju har sine fordeler, tar de ikke nytte av det dialogiske potensialet for kunnskapsutvikling som finnes i samtale mellom mennesker. Dette potensialet kan en lettere ta nytte av i mindre strukturerte intervjuformer. I mitt prosjekt er jeg på jakt etter en dypere forståelse av de tiltakene som blir gjort og hvilken betydning disse vil ha for stressreduksjon, heller enn å kvantifisere disse tiltakene. Valget falt derfor på å gjennomføre semistrukturerte intervju med en overordnet intervjuguide.

Det semistrukturerte intervjuet er definert som et intervju hvor formålet er å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden for å kunne gi mening til det studerte fenomenet (Brinkmann, 2013, s. 21). I et slikt intervju vil forskeren ha en mye mer aktiv rolle ved at hun kan styre samtalen, samtidig som intervjuet vil ha et mål og en retning. Det åpnes opp for kunnskapsutvikling gjennom dialog som gjør at en kan komme dypere inn i tematikken ved å stille oppfølgingsspørsmål. På forhånd antok jeg at et slikt intervju kunne gi meg mer inngående beskrivelser av det som skulle undersøkes, og informantene ville ha rom til å fortelle og skape nye tankerekker underveis. Et semistrukturert intervju har potensiale til å gi et rikt datamateriale, og erfaringer vil komme bedre frem når informantene kan bestemme selv hva som tas opp i intervjuet innenfor hvert tema.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Det finnes ulike overordnede tilnærminger når man jobber med kvalitativt datamateriale. Jeg valgte å anvende en hermeneutisk tilnærming til prosjektet som helhet, og i fortolkning av datamaterialet. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Et viktig prinsipp i hermeneutisk fortolkning er den hermeneutiske sirkel, som vil si en frem- og tilbakegang mellom intervjuets deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 134). Gjennom en slik hermeneutisk sirkel vil jeg gradvis kunne få en dypere forståelse av meningsenhetene i intervjuetmaterialet gjennom å veksle mellom helhet og del (Kvale & Brinkmann, 2015). Et annet viktig prinsipp i en hermeneutisk tilnærming er forforståelsen man går inn i analyseprosessen med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den hermeneutiske sirkel innebærer da å pendle mellom forståelse og forforståelse, altså fra det vi tror vi vet, til så å undersøke det kritisk, for deretter å justere forforståelsen.

I møte med kvalitative intervjuer vil forskeren alltid stille med en slik forforståelse, og det sentrale blir her å trekke inn forforståelsen på en slik måte at det åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes uttalelser. Om temaet stress i skolen hadde jeg med meg en forforståelse i den forstand at jeg hadde lest litteratur og tidligere forskning i forkant, og gjennom egne erfaringer fra praksis. Dette kan ha preget min måte å tolke datamaterialet på. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men det er viktig å synliggjøre hvilken betydning dette kan ha for arbeidet med intervjuene og fortolkningen av resultatene. Det kan tenkes at jeg som kommende lærer og tidligere student i praksis kan se ting i informantenes uttalelser som en utenforstående ikke hadde plukket opp. Det vil også kunne påvirke utarbeidningen av intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål som stilles i intervjuet. Å være bevisst min egen forforståelse kan også ha gjort meg mer sensitiv for det som skal undersøkes, samtidig som det er enklere å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål i selve intervjuene.

### **3.2.1 Vekselvirkning mellom teori og empiri**

I dette prosjektet er jeg inspirert av teorier og forskning på stress i skolen, samtidig som jeg er åpen for at datamaterialet kan bringe overraskende innsikt som kan kaste nytt lys over teoriene. Å arbeide vekselvis med teori og empiri på en slik måte er i tråd med det Alvesson og Sköldberg (2017) kaller abduksjon. I forskningsprosessen skjer det da en alternering mellom teori og empiri, hvor empirien er med på å utvikle teoriene og teorien er med på å forstå det empirien forteller oss. Dette er en analogi til hermeneutikkens pendling mellom helhet og del (Alvesson & Sköldberg 2017, s. 16).

I alle fasene av prosjektet har jeg en slik pendling mellom helhet og del. Dette kommer frem i den overordnede hermeneutiske tilnærmingen i prosjektet, og hvordan jeg jobbet abduktivt med datamaterialet i analysen. I dette prosjektet kan delene handle om detaljer i analysen eller detaljer i den kvalitative metoden, som så kan ses opp imot en større helhet. Helheten kan omfatte oppgavens formål eller kvalitativ forskningsmetode. Fortolkning av kvalitative tekster kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, og på den andre siden gir tendenser i datamaterialet grunnlag for videreutvikling av forståelsen til forskeren underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 37). Det er dermed et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt, og tendenser i datamaterialet, og dermed også en vekselvirkning mellom teori og empiri.

### 3.2.2 Fenomenologien i studien

Å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til informantene står sentralt i fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt er jeg på jakt etter de profesjonelle erfaringene til informantene og deres opplevelse av de tiltakene de gjør for å redusere negativt stress hos elevene. I fortolkningen av datamaterialet er jeg derfor også fenomenologisk inspirert, fordi jeg stiller meg åpen for informantenes erfaringer. I fenomenologien er man på jakt etter å kunne forstå fenomen slik informanten oppfatter dem i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie er jeg på jakt etter erfaringer knyttet til fenomenet stress, som er et opplevd menneskelig fenomen. I intervjuene tar jeg derfor utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til informantene, og søker å oppnå en dypere forståelse av informantenes erfaringer gjennom å ha en åpen tilnærming til det som kommer frem i intervjuene.

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Etter at valget om metode og vitenskapsteoretisk ståsted var tatt måtte det velges ut aktuelle informanter. En slik utvelgelsesprosess baserte seg på *hvem* jeg ønsket å snakke med og *hvorfor*, *hvordan* skulle jeg få tak i dem og *hvor mange* informanter som var tilstrekkelig for forskningsprosjektet. For å svare på oppgavens forskningsspørsmål ønsket jeg å intervjuere lærere som kunne si noe om hvilke tiltak de gjør for å redusere negativt stress hos elever. Kriteriene for utvelgelse ble satt på forhånd, og de var at lærerne måtte jobbe på ungdomsskole og ha erfaring som kontaktlærer. Bakgrunnen for disse kriteriene var at teorien jeg hadde lest på forhånd i stor grad baserte seg på elever i ungdomsskolealder, og for å kunne jobbe vekselvis med empiri og teori falt valget på dette. Kriteriet om å være kontaktlærer var basert på en antakelse om at en kontaktlærer kanskje har bedre kjennskap til stressnivået i en klasse. Et slikt utvalg kalles for et strategisk tilgjengelighetsutvalg, som vil si at informantene velges ut på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard 2013, s. 60).

Tilgjengelighetsutvalg skjer ved en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere. For å rekruttere informanter til dette prosjektet tok jeg i første omgang kontakt med aktuelle ungdomsskoler i forskjellige deler av landet via epost. Grunnet den pågående koronasituasjonen, hvor lærerne har vært under økt press over lengre tid, var det dessverre få som hadde mulighet til å stille på intervju. Jeg måtte derfor gå over til en mer aktiv fremgangsmåte, og tok kontakt med personer som jeg antok kunne ha tilgang på informanter

med de egenskapene eller kvalifikasjonene beskrevet. Deretter søkte jeg relevante deltakere gjennom dem. Et problem med en slik seleksjon er at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2013, s.62). Dette sikret jeg vet å ta kontakt med personer i forskjellige miljø, og fra forskjellige deler av landet. Et annet problem er at disse personene kan kontaktes av forskeren uten at de har gitt sitt samtykke om å opprette kontakt i utgangspunktet. Dette løste jeg ved at jeg ba rekruttererne mine først spørre om det var greit at jeg tok kontakt, før jeg gjorde det.

Til slutt lyktes det å få tak i fire informanter, to kvinnelige og to mannlige ungdomsskolelærere. De to kvinnelige informantene var i alderen under 30 år, og de mannlige var mellom 45 og 50 år gamle. Utdanningen til informantene var noe ulik. To av dem hadde gått ordinær grunnskolelærerutdanning, og to av dem hadde gått fagspesifikk utdanning etterfulgt av praktisk-pedagogisk utdanning. De hadde til felles at de alle jobber eller hadde jobbet som kontaktlærer på ungdomstrinnet.

Hvor mange informanter som er hensiktsmessig avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I denne studien er hensikten å få kunnskap om tiltak for å redusere negativt stress gjennom informantenes profesjonelle erfaringer på temaet. Det var derfor viktigere med et relevant utvalg fremfor et stort utvalg. Datamaterialet jeg satt igjen med etter å ha intervjuet fire informanter var godt nok til å få frem et rikt bilde av fenomenet som skulle undersøkes, og til å diskutere funnene og svare på problemstillingen. Dette kommer jeg tilbake til i resultatene.

En mer pragmatisk begrunnelse for antall informanter som ble valgt, skyldes at det var utfordrende å få tak i informanter grunnet koronastituasjonen som beskrevet. Å bruke mer tid på å få tak i flere informanter var ikke forenelig med rammene for masteroppgaven, med tanke på tidsbruk og omfang. Fire informanter var nok til å foreta en dyptgående analyse av datamaterialet, samtidig som det ble letthåndterlig for meg som masterstudent med begrenset tid og ressurser. I stedet for å bruke mer tid på å finne flere informanter brukte jeg i stedet mer tid på å forberede og analysere intervjuene.

### **3.4 Planlegging og gjennomføring**

Å utføre gode kvalitative intervju krever en del forberedelser. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide i tråd med det semistrukturerte intervjuet beskrevet tidligere i kapitlet (Brinkmann, 2013), slik at jeg kunne stille gode og relevante spørsmål knyttet til oppgavens formål. Med tanke på den pågående smittesituasjon ble det vanskelig å utføre intervjuene med fysisk oppmøte høsten 2020. For å kunne gjennomføre intervjuene innen planlagt frist, og å for å unngå smitterisiko for meg og informantene, ble det aktuelt å se etter andre løsninger.

#### **3.4.1 Intervju over Zoom**

Valget falt på videokommunikasjonstjenesten Zoom, da det er den tjenesten jeg er best kjent med fra tidligere. I tillegg viser studien til (Archibald, Ambagtsheer, Casey, & Lawless, 2019) at Zoom egner seg godt til kvalitative intervju. Fordelene de trekker frem i studien er fleksibilitet, brukervennlighet og sikkerhet. Tjenesten er enkel å bruke, den har ingen geografiske hindringer, og den er sikker i bruk (Archibald et al., 2019, s. 4). Å bruke en videokommunikasjonstjeneste fremfor intervju over telefon vil sikre at ikke alt kroppsspråk går tapt, noe jeg opplevde sikret en god flyt i samtalen, samtidig som det var enklere å forsikre meg om at jeg faktisk forstod det som ble sagt. Det kan også tenkes at det å bruke en videokommunikasjonstjeneste fremfor fysisk møte kan ha påvirket informantenes svar på spørsmålene i den grad at de kunne velge hvor og når intervjuene skulle finnes sted, samt at de kanskje kunne frigjøre seg mer enn hvis de hadde sittet på skolen med kollegaer til stede.

Å danne en god relasjon med informantene i et slik intervjuformat var noe jeg reflekterte over på forhånd. Det er viktig at informantene føler seg komfortable og trygge i situasjonen for å få et godt intervju, og derfor brukte jeg de første minuttene av intervjuet på å bli bedre kjent med informantene. Dette gjorde jeg ved å presentere meg selv som lærerstudent og fortelle kort om min erfaring med skolen fra lærerstudiene, før jeg videre stilte introduksjons-spørsmålene presentert i intervjuguiden.

De tekniske forutsetningene, som tilkobling og kamera- og lyd kvalitet, kan også påvirke intervjusituasjonen. For å unngå tekniske forsinkelser fikk informantene tilsendt en lenke til videomøtet på forhånd, slik at de kunne laste ned programmet og gjøre seg kjent med det før selve intervjuet. Alle informantene hadde gjort dette, og jeg opplevde ingen tekniske

utfordringer underveis i intervjuene. Informantene oppga også at de følte dette var en god løsning når vi ikke kunne møtes fysisk.

I forkant av intervjuene var jeg også opptatt av å fortelle dem at det ikke ble gjort opptak av skjermen, kun av lyden. Jeg brukte dessuten en ekstern lydopptaker som ikke var koblet opp mot internett, slik at ingenting av det informantene sa skulle lagres på nett. Å ta opptak av lyd gjorde det enklere for meg som intervjuer å konsentrere meg om det som ble sagt enn om jeg skulle ta notater for hånd. I tillegg fanges alt av, ordbruk, tonefall og pauser opp.

### **3.4.2 Prøveintervju**

Som masterstudent er det begrenset hvor mye intervjutrening man har fra før av, og særlig intervju over en videokommunikasjonstjeneste som Zoom. Jeg tok derfor tidlig en avgjørelse på at jeg ville gjennomføre et prøveintervju før jeg intervjuet de rekrutterte informantene. Selve håndverket med å få god kontakt, bruke taushet og være en aktiv lytter læres beste gjennom praktisk utøvelse (Thagaard, 2013, s. 94). Prøveintervjuene ga meg økt trygghet i det videre intervjuarbeidet, og jeg kunne dermed rette fokuset ytterligere mot å lytte aktivt og stille gode oppfølgings spørsmål, samt at jeg følte trygghet og mestring rundt det tekniske med å ha intervju over Zoom. Prøveintervjuet ble ikke transkribert og er ikke benyttet i analysen.

### **3.4.3 Intervjuguide**

I forbindelse med det semistrukturerte intervjuet må det utarbeides en intervjuguide<sup>1</sup> for å sikre at de temaer en ønsker å undersøke dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En intervjuguide skal da inneholde noen temaer og forslag til spørsmål for å få et så nyansert bilde som mulig av det som undersøkes. Fordelen med denne strukturen er fleksibiliteten den gir til å følge opp det informantene forteller, samtidig som man sikrer å få svar på problemstillingen ved at intervjuet får en retning. (Thagaard, 2013, s. 91). Temaene som intervjuguiden baserer seg på, har jeg utledet av problemstillingen (se figur 1, s. 3).

Intervjuguiden består av en innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen legges det opp til å informere deltakerne litt om bakgrunnen for prosjektet, hva det innebærer for dem å være med, hvilke rettigheter de har, og muligheten til å trekke seg når som helst uten grunn. Jeg informerte også om at jeg skulle slette lydopptakene etter transkripsjon og anonymisere

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1



intervjuene ved å gi dem fiktive navn. Jeg ga dem også en påminnelse om taushetsplikten og at det ikke skulle oppgis eksempler som bryter med elevens personvern.

Første spørsmålet i intervjuet er enkelt og fint for å starte samtalen. Jeg spurte her kort om yrkesbakgrunn og fartstid i skolen. Dette fungerer som en god oppvarming og for å etablere en god tone i intervjuet. Innintervjuguidens hovedspørsmål er selve grunnlaget i intervjuguiden (Thagaard, 2013, s. 101). Disse spørsmålene skal være et resultat av problemstillingen og skal minne oss om intervjuets intensjon.

Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse hvor bundet man er til intervjuguiden. I de fleste av intervjuene brukte jeg spørsmålsformuleringene slik de stod skrevet i intervjuguiden, men jeg fulgte ikke alltid rekkefølgen på dem. Grunnen til dette var at jeg som relativt ny forsker ønsket å sikre meg at jeg kom gjennom alle de viktigste punktene i guiden, samtidig som jeg opprettholdt en viss flyt i samtalen. Dette er i tråd med det semistrukturert intervjuet, som legger opp til at man kan være fleksibel med tanke på rekkefølgen på spørsmålene og temaene man ønsker å ta opp.

Intervjuguidens hovedspørsmål handlet om lærernes oppfattelse av stressbegrepet, hvordan de oppfatter stressnivået blant sine elever, hvilke tiltak de gjør for å redusere stress og deres opplevelse av disse, samt deres refleksjoner rundt egen kompetanse om stressreduksjon. Når spørsmålene ble utarbeidet var jeg opptatt av at spørsmålene ikke var for lange og kompliserte, slik at informantene skulle forstå hva ble spurt etter (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene satt heller ikke krav til særskilt kunnskap annet enn det som var å forvente med tanke på yrkesbakgrunn. Det ble spurt etter spesifikke tiltak, og oppfølgingsspørsmål kunne være å komme med konkrete eksempler og erfaringer.

Hensikten med oppfølgingsspørsmål er å få detaljert informasjon og nyanserte kommentarer til det som allerede er sagt av informanten. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål kan det semistrukturerte intervjuet ta ulike retninger. Denne måten å intervju på henger sammen med den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen jeg hadde til prosjektet, da jeg er på jakt etter å få fram hver enkelt informants opplevelser og erfaringer. Jeg fikk godt utbytte av å stille oppfølgingsspørsmål, og er glad for at jeg hadde tenkt ut ulike oppfølgingsspørsmål på forhånd.

### **3.5 Etterarbeid**

Videre presenteres arbeidet med datamaterialet i etterkant av intervjuene gjennom transkripsjon av lydopptak, og deretter følger en beskrivelse av hvordan datamaterialet er bearbeidet gjennom analyse og tolkning. I etterkant av hvert intervju brukte jeg noen minutter på å skrive ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner. Inntrykket som ble festet da, fungerte som en verdifull kontekst for senere analyse og transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **3.5.1 Transkripsjon**

For å kunne komme i gang med analysearbeidet var det nødvendig å transkribere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I arbeidet med transkripsjonene hadde jeg på forhånd gjort det klart for meg hvordan jeg skulle gå frem, slik at prosessen ble lik for alle intervjuene. For å ivareta studiens troverdighet var det nødvendig å ta stilling til hvordan informantenes uttalelser best mulig kunne overføres til skriftlig form. Intervjuene ble transkribert ordrett slik at jeg ikke skulle miste eller overse noe som kunne få innvirkning på min forståelse av intervjueteksten. Det ble likevel gjort to unntak, ved at jeg oversatte intervjuene til bokmål og unnlot å transkribere bekræftende ord og lyder som jeg som intervjuer brukte for å være en aktiv lytter. Valget om å oversette intervjuene til bokmål ble tatt fordi ulike dialektiske uttrykk ikke er relevant for resultatene i studien, i tillegg vil det heller ikke være mulig å plassere informantenes geografiske plassering ved å gjenkjenne dialekt på den måten.

Samtidig som at det er viktig for troverdigheten til studien at informantenes uttalelser ble gjengitt så korrekt som mulig, er det også viktig å være oppmerksom på at publisering av usammenhengende eller repetitive intervjutranskripsjoner kan virke stigmatiserende, og dermed medføre unødig ulempe for lærerne som er intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor måtte det gjøres en vurdering av om sitater skulle brukes som de var, utelates eller om det skulle gjøres en språkvask, da uten å endre meningsinnholdet. Når jeg i kapittel fire legger frem resultatene fra studien, er overflødige ord tatt vekk, uten at meningsinnholdet er endret. Det vil si at i prosessen med å oversette til bokmål samt fjerne overflødige ord, så har ikke informantenes uttalelser blitt rettet på, men de har blitt mer lesbare samtidig som informantenes anonymitet og troverdighet har blitt ivaretatt.

I etterkant av transkriberingen leste jeg over transkripsjonen samtidig som jeg lyttet til intervjuet for å sjekke at jeg ikke hadde gått glipp av noe. Det totale omfanget av intervjuene

ble 3 timer og 40 minutter med lydopptak og til sammen 27 205 ord med transkribert materiale. I transkripsjonsarbeidet ble også grunnlaget for den etiske forpliktelsen om anonymisering lagt. Valget om å sette fiktive navn på informantene i stedet for lærer1, lærer2, lærer3 og lærer4 var for å gjøre teksten mer lesbar. Min oppfatning er at det gjør det lettere å kjenne igjen den enkelte læreren underveis og det er heller ikke mange informanter å holde styr på.

### 3.5.2 Tematisk innholdsanalyse

Valg av analysestrategi må henge sammen med valg av metode og teori i studien (Anker, 2020, s. 39). I dette prosjektet skal jeg få kunnskap om tiltak mot negativt stress i skolesammenheng, og er derfor på jakt etter meningsinnholdet i intervjuetekstene. Ved hjelp av tematisk innholdsanalyse vil jeg på en systematisk måte kunne gå dypere inn i intervjuetekstenes innhold og finne brudd og spenninger, samt se sammenhenger i materialet (Anker, 2020). Tematisk innholdsanalyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ettersom jeg ikke har så mye erfaring med å analysere kvalitative data, vurderte jeg det som gunstig å kunne støtte meg på en fremgangsmåte. Valget falt da på en tematisk innholdsanalyse beskrevet Braun og Clarke (2006) gjennom seks faser (Tabell 1), og som et arbeid i fire faser (Tabell 2) av Anker (2020). Jeg fulgte ikke disse fremgangsmåtene slavisk, men de har vært gode verktøy for å ha progresjon i analysearbeidet.

Tabell 1 Seks faser i tematisk innholdsanalyse, hentet fra Braun and Clarke (2006, s. 87)

| 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. |

Tabell 2 Fire analysefaser beskrevet av Anker (2020), min fremstilling.

| Analysefaser  | Innhold                                 |
|---------------|---|
| Analysefase 1 | Materialinnsamling og tidlige analyser. |
| Analysefase 2 | Kondensering, koding og kategorisering. |
| Analysefase 3 | Å skrive ut analysen.                   |
| Analysefase 4 | Drøfting og teoretisering.              |

Fordelen med tematisk innholdsanalyse er at det er en fleksibel og enkel metode å bruke for nye forskere, og er egnet til det meste av kvalitativt datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden er også forenelig med den hermeneutiske tilnærmingen til prosjektet, da man er på utkikk etter å finne meningsinnhold i materialet, og man veksler mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2006). Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har arbeidet med analysen i fire faser inspirert av Braun og Clarke (2006), og Anker (2020).

### **Analysefase 1 – Transkripsjon og tidlige analyser**

Det første steget i analysearbeidet startet allerede etter intervjuene var ferdig (Anker, 2020). Jeg noterte ned umiddelbare tanker i etterkant av intervjuene, og startet å skrive ned en logg med hva jeg hadde gjort, både praktisk i intervjusammenheng, men også i arbeidet med teori. Transkriberingen er også en del av denne første analysefasen, og i etterkant av arbeidet med disse leste jeg gjennom intervjuteksten fra start til slutt og noterte meg ned ideer til videre analysearbeid.

### **Analysefase 2 – Koding og tematisering**

#### *Koding*

Den neste fasen handlet om å på en systematisk måte kode meningsbærende ord eller setninger i intervjutekstene. Kodingen foregikk på den måten at jeg knyttet et eller flere nøkkelord eller -setninger til et tekstsegment, for å senere kunne identifisere og sortere uttalelser fra informantene (Anker, 2020). Her var det viktig å vie alle delene av datamaterialet like mye tid og oppmerksomhet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Tekstsegmentene som ble kodet skulle uttrykke noe som er meningsfullt opp mot problemstillingen.

Koder skal identifisere interessante enheter i datamaterialet, enten på en teoristyrte eller datastyrte måte (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen var utfordrende, og i den innledende runden hadde jeg en mer teoristyrte tilnærming til kodingen. Dette ga meg lite ny innsikt i materialet og lite ny kunnskap om temaet stress i skolen. Dermed måtte kodingen bli enda mer datastyrt, slik at jeg kunne få frem et rikt og nyansert datamateriale. Gjennom mer datastyrt koding fikk jeg mer distanse fra materialet og fikk en mer åpen tilnærming til det som lå i materialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg startet da uten forhåndsbestemte koder, og lot heller kodene komme frem av datamaterialet. Arbeidet gikk så ut på å systematisk samle koder under større samlekategorier

og potensielle tema (Anker, 2020). Deretter gjorde jeg en mer fokusert koding og kategorisering, og analysen forflyttet seg gradvis fra et deskriptivt til et mer teoretisk nivå, gjennom den abduktive tilnærmingen jeg hadde til materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte til slutt til en metning i materialet der ingen nye innsikter eller tolkninger syntes å komme frem av ytterligere koding.

Å jobbe abduktiv med en tematisk innholdsanalyse innebærer å først finne koder ved nærlesing av materialet. Deretter løftes blikket til de teoretiske perspektivene og ser på kodene i lys av dem (Anker, 2020). Så kommer en ny runde med empirinære analyser. Analysen beveger seg her frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teori. Dette fører til at kodene spisses og at det teoretiske rammeverket videreutvikles (Alvesson og Sköldberg, 2017, s. 14). Analyseprosessen gikk hele tiden frem og tilbake, hvor jeg stadig finpusset koder og kategorier og sjekket at kodene var presise og at koder og kategorier samsvarte med hverandre.

### *Tematisering*

Et tema fanger opp noe viktig i sammenhengen mellom dataene og forskningsspørsmålet, og presenterer et mønster eller en mening med dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Når jeg arbeidet med å se etter mønster i datamaterialet og sammenhenger mellom kodene, var jeg ikke så opptatt av å se etter hvor mange av kodene som kunne sorteres under et felles tema, men heller å se etter temaer som kunne gi meg ny innsikt i arbeidet med problemstillingen. Et tema er ikke irrelevant bare fordi det har få koder knyttet til seg, det kan uansett si noe relevant om spredningen i datamaterialet. Temaer ble identifisert gjennom å lete etter sammenhenger, spenninger og brudd i materialet.

Fortolkning av meningsinnhold i intervjuetekster strekker seg utover det som direkte blir sagt, og omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). For å få en slik dypere forståelse av innholdet jobbet jeg aktivt med teorien underveis, og jobbet stadig tettere mot å svare på problemstillingen. Teorien vil ha noe å si for hvilke spørsmål jeg stiller til materialet, i tillegg til å skjerpe forskerblikket (Anker, 2020, s. 44). Selv med en åpen tilnærming gjennom den datastyrte kodingen hadde jeg hele tiden problemstillingen klart for meg slik at temaene til slutt ble spisset inn mot å kunne drøfte denne. Denne finpussingen av tema ble gjort i flere runder, steg 3-5 i Clarke og Braun sin stegvise fremgangsmetode, og var ferdig når det så ut til å ikke komme flere tema eller koder fra datamaterialet.

### **Analysefase 3 og 4 – Rapportering og drøfting**

I analysefase tre og fire beskrevet av Anker (2020) og steg seks beskrevet i Braun og Clarke (2006) handler om det videre arbeidet med analysen gjennom rapportering av resultatene og den videre drøftingen. Her er det flere valg jeg som forsker må forholde meg til; hvilke utsagn skal presenteres, og hvilke spenninger og brudd kommer frem i materialet. I presentasjonen av resultatene har jeg særlig fokusert på hvordan jeg skal fremstille informantutsagnene på en ryddig måte, og hvilke utsagn som presenterer datamaterialet på en representativ måte. Noen av utsagnene er likevel interessante å få frem til tross for at det ikke er representativt for flertallet av informantene, dette får frem nyanser og ulike måter å forstå materialet på (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom å arbeide vekselvis mellom helhet og del, og teori og empiri, kom jeg frem til nye fortolkninger av teorien jeg hadde lest, samtidig som teorien bidro til å forstå resultatene. Dermed har jeg fått både teoretiske og empiriske resultater. En presentasjon av resultatene og drøfting av resultat opp mot teori blir presentert i kapittel fire og kapittel fem.

#### **3.5.3 NVivo**

I analysearbeid benyttet jeg meg av NVivo som teknisk verktøy, et anerkjent dataprogram til bruk i kvalitativ analyse. Et slikt verktøy kan ikke erstatte tenkning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 225), men er et godt hjelpemiddel til å strukturere tanker og få orden på koder og kategorier, og til slutt ta analysen til et høyere nivå. Jeg hadde ingen erfaringer med dette verktøyet fra tidligere, men vi fikk en rask innføring i programmet som en del av undervisningen på høgsolen i startfasen av prosjektet. Det var også gode hjelpevideoer tilgjengelige på internett for å lære ulike teknikker for koding, kategorisering, og til slutt tematisering.

Min opplevelse av NVivo er at det var en enkel måte å utføre datastyrt koding slik som i mitt prosjekt. Det var strukturert og oversiktlig, og enkelt å arbeide med flere intervjuetekster samtidig. Den strukturen og oversiktligheten som NVivo kunne tilby tror jeg hadde vært vanskelig for meg å få til med mer tradisjonell fargekoding. Ved datastyrt koding kan det til slutt ende opp med veldig mange koder, og da kan det være greit å kunne lage et oversiktlig system som gjør at man enkelt kan finne tilbake til tekstsegmentene som er kodet. I tillegg var NVivo et godt program å arbeide i når jeg hele tiden gikk frem og tilbake og finpusset koder og kategorier, samtidig som jeg også jobbet abduktivt med empiri og teori. Når kodingen og kategoriseringen i analysefase to var fullført avsluttet jeg analyseprosessen i NVivo, for så å ta

analysen videre til et høyere abstraksjonsnivå på egenhånd. Et utdrag av kodingen og tematiseringsprosessen i NVivo er lagt ved i oppgaven<sup>2</sup>.

### **3.6 Forskningskvalitet**

I denne studien har jeg hatt som utgangspunkt at validering ikke gjøres som en vurdering av den endelige rapporten, men som et kontinuerlig arbeid gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har valgt å forholde meg til kvalitetskriterier som handler om troverdighet, transparens og pragmatisk validering (Kvale & Brinkmann, 2015), og vil i dette delkapitlet reflektere over betydningen av disse for mitt prosjekt.

#### **3.6.1 Kriterier for kvalitet i studien**

Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og overførbarhet er fire begrep som ofte blir brukt om å måle kvalitet innenfor kvantitativ forskning. I denne kvalitative studien vil det ikke være riktig å snakke om disse begrepene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Grunnen til dette er fordi at i en kvalitativ studie som denne er det vanskelig for andre forskere å kunne gjenta studien på en nøyaktig måte, de kan få andre svar ved å bruke andre informanter, samt få andre resultater i analysen avhengig av hvilke spørsmål som spørres til intervjuetekstene. I tillegg er utvalget lite og det er dermed ikke interessant å snakke om overførbarhet og generalisering, men heller reflektere rundt hvilken relevans og nytte-effekt resultatene har for forskningsfeltet, lærerprofesjonen og min egen utdanning. Jeg kommer heller til å argumentere for studiens kvalitet gjennom mine refleksjoner i valg av metode og analysestrategi, og i hvilken grad min forforståelse av stress i skolen har påvirket forskningen.

#### **Troverdighet og transparens**

Forskningens kvalitet avhenger i stor grad av forskerens håndverksmessige dyktighet og evne til å produsere troverdige resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt har jeg prøvd å sikre dette gjennom transparens og en inngående beskrivelse av hvordan prosessen med å samle inn data har foregått (Thagaard, 2013, s. 202). Det skal også være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og formålet med prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å gi så nøyaktig beskrivelser som mulig av alle delene i studien og argumentere for alle valgene som er tatt, håper jeg på å vise at forskningen er troverdig, og at resultatene er av verdi. Ved å redegjøre for de valgene som er tatt inviteres leseren til kritisk å ta stilling til

---

<sup>2</sup> Vedlegg 2

forskningens kvalitet og relevans. Jeg har tidligere i metodekapitlet redegjort for hvordan selve intervjuprosessen gikk for seg, fra utarbeiding av intervjuguiden, til selve intervjuet og frem til transkripsjonen og videre analysearbeid.

### **Pragmatisk validering**

Ut ifra et hermeneutisk perspektiv er det også relevant å se på den pragmatiske validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 286). Forskningen vil være valid i den forstand at den bidrar til noe i den konteksten den utføres. I min forskning kan det åpne for at informantene reflekterer over og forbedrer sin egen praksis, og det kan ha betydning for meg som lærerstudent og fremtidig lærer. I tillegg vil resultatene ut fra et slikt perspektiv være noe som kan bidra til den offentlige diskusjonen om verdier og mål i samfunnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 287). Hva som er et ønsket mål, er et spørsmål om verdivalg og etikk. I denne studien handler det om negativt stress hos elever, som er noe vi ønsker å redusere i utgangspunktet for å ivareta elevers fysiske og psykiske helse. Dette er kjerneverdier i skolen som er forankret i formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1), og skolen skal arbeide for å redusere negativt skolestress og gi elevene de verktøyene de trenger for å kunne redusere og mestre stress i eget liv.

### **Forskerrollen**

Det viktigste for troverdigheten til prosjektet er å reflektere over egen rolle som forsker, da dette kan komme til å prege forskningsarbeidet og funnene i studien (Anker, 2020, s. 112; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Som beskrevet innledningsvis i metodekapitlet har vi alle en forforståelse, og min forforståelse av temaet negativt stress i skolen er preget av egne erfaringer fra praksisfeltet. Jeg har som lærerstudent vært i praksis på ungdomstrinnet og erfart at det er flere aspekter ved skolen som kan skape både positivt og negativt stress, i tillegg har jeg lest litteratur på temaet i forkant av studien. Dette kan ha vært med på å påvirke hvordan jeg har utformet spørsmål til intervjuguiden og hvilke oppfølgingsspørsmål som dukker opp underveis.

I tillegg vil min erfaring som lærerstudent være med på å plassere meg både innenfor og utenfor miljøet som undersøkes noe som også farger min tolkning av datamaterialet. Det kan gi meg en annen innsikt enn det en utenforstående ville hatt, samtidig som det kan være styrende for hva jeg ser etter i materialet og hvilke spørsmål som stilles til intervjutekstene. I hermeneutikken er det likevel disse fordommene som setter oss i stand til å forstå noe, og gjennom å hele tiden



veksle mellom forforståelse og forståelse, helhet og del i den hermeneutiske prosessen, vil jeg kunne bruke dette på en konstruktiv måte i mitt prosjekt (Alvesson & Skoldberg, 2017). Jeg vil kunne se det teoretiske i lys av empirien, og empirien i lys av teorien, og dermed endre min forståelse underveis. Slik vil jeg kunne få en dypere innsikt i informantenes uttalelser og en dypere og mer kritisk forståelse av teoriene jeg har benyttet meg av.

### **3.7 Forskningsetiske refleksjoner**

Å gjennomføre forskningsprosjekt som inkluderer personer stiller krav til forskningsetiske refleksjoner. Forskningsetikk består både av formelle rammeverk og skjønsmessige vurderinger, som skal sikre at deltakernes personvern og sikkerhet blir ivaretatt. Det er også viktig at deltakerne avgir informert samtykke til å delta i studien og at de vet hva det innebærer for dem å delta (NESH, 2016). I min studie har etiske refleksjoner vært gjeldene i alle deler av prosjektet, men det er likevel noen sider ved studien jeg ønsker å trekke frem.

I den innledende kontakten med informantene ble det sendt ut et samtykkeskjema<sup>3</sup> som inneholdt informasjon om prosjektet. Her fikk de vite om intervjuenes varighet, hva det innebar for dem å delta, deres rett til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid, og hvordan informasjon om dem skulle behandles i etterkant. Samtykkeskjemaet skulle sikre at informantene kunne avgi informert samtykke til å delta i studien (NESH, 2016). Det vil si at informantene til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det skal få negative konsekvenser for dem. Nederst på samtykkeskjemaet var det en svarslipp som informantene måtte signere og sende tilbake.

Det at informantene måtte samtykke til å delta i prosjektet, betød at jeg måtte håndtere personopplysninger om dem. Derfor måtte prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som sammen med utdanningsinstitusjonene har ansvar for å sikre at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2020, s.104). I den innledende søkerunden til NSD var planen å gjennomføre intervjuene med fysisk oppmøte, men grunnet den pågående koronasituasjonen måtte intervjuene flyttes over til videokommunikasjonstjenesten Zoom. Prosjektet ble vurdert som godkjent av NSD<sup>4</sup>, med forbehold om at det ikke ble tatt videoopptak av intervjuene, kun lydopptak.

---

<sup>3</sup> Vedlegg 3

<sup>4</sup> Vedlegg 4

Ivaretagelse av personvernet ved bruk av Zoom ble gjort ved å sende en personlig møteinvitasjon til hver deltaker, beskyttet med inngangspassord, slik at ingen andre kunne komme inn i møtet samtidig som oss. Forbindelsen mellom meg som forsker og informantene ble også brutt i det Zoom-møtet ble avsluttet. Lydopptakene ble lagret på en ekstern harddisk uten internettforbindelse, slik at datamaterialet ikke skulle komme på avveie. De ble så umiddelbart slettet etter transkripsjon og intervjuene ble anonymisert ved å bruke fiktive navn. I forkant av intervjuene ble informantene også minnet på at de ikke skulle oppgi eksempler som kunne bryte med elevs personvern.

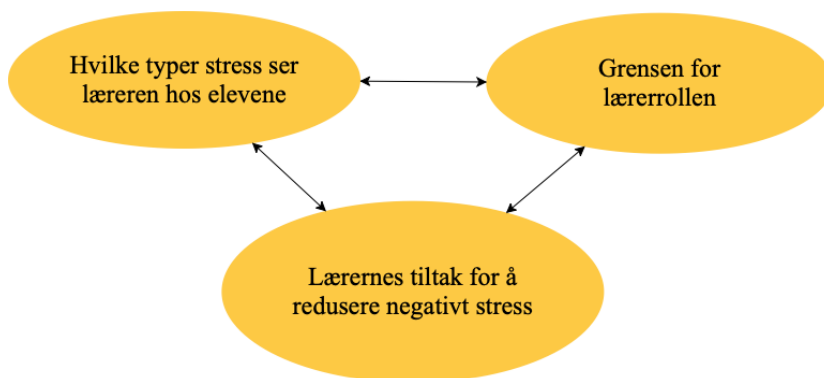
Å være etisk bevisst i arbeidet med intervjumaterialet handler også om hvordan intervjuene blir transkribert, og hvordan informantene blir presentert i oppgaven. I arbeidet med prosjektet var jeg hele tiden bevisst på hvilke sitater som ble valgt ut for å presentere funnene på en god måte. Jeg valgte å ta vekk krent, pauser, og irrelevante fyllord i presentasjonen av funnene for å gjøre oppgaven mer lesbar, samtidig som informantenes troverdighet ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjon kan i noen tilfeller oppfattes uklart og fordummende, da det er stor forskjell fra tale til tekst. I tillegg er ikke pauser og fyllord relevant for å få frem innholdet fra den tematiske innholdsanalysen (Anker, 2020, s. 106). En tommelfingerregel jeg fulgte i arbeidet med analysen og presentasjon av funn, er at jeg skulle kunne se informanten i øynene når jeg viser frem oppgaven.

Det er også en del av det forskningsetiske og vise frem hvordan jeg som forsker har arbeidet med prosjektet og at konklusjonene er rimelige ut ifra data som er samlet inn og teori som er brukt (Kvale & Brinkmann, 2015; Anker, 2020). Forskningsetikk innebærer altså også å utøve godt forskningshåndverk. Dette har jeg prøvd å sikre ved å være gjennomgående transparent i arbeidet med prosjektet, og å gjøre reflekterte valg knyttet til forskningsdesign og analyse av datamaterialet. Det har også vært viktig å gjøre rede for min rolle som forsker i studien, med den for forståelsen jeg gikk inn i prosjektet med, og hvordan jeg som lærerstudent er både utenfor og innenfor miljøet som undersøkes. Dette kan, som skrevet i forrige delkapittel om kvalitet i studien, ha påvirket hvordan jeg har gjennomført intervjuene og min tolkning av resultatene i etterkant.

## 4.0 Presentasjon av funn

I forrige kapittel ble det redegjort for forskningsdesign og valg av metode for innsamling og bearbeiding av datamateriale. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra den tematiske analysen.

Som beskrevet i analysestrategien presentert i forrige kapittel startet analysefase 2 med datanær koding av intervjumaterialet. Dette førte til totalt 507 koder som så ble kategorisert i større overhengende kategorier. Et lite utvalg av kodene som ble brukt, og hvordan de ble sortert ligger vedlagt i oppgaven<sup>5</sup>. Kodeprosessen startet med at jeg begynte å lete etter meningsbærende enheter som kunne være relevante for formålet med oppgaven og den formulerte problemstillingen. Ettersom kodingen utviklet seg, var det mulig å se ulike sammenhenger i materialet, og etter flere runder med sortering og kategorisering i NVivo kom det frem at det var en gjensidig sammenheng mellom hvilke typer stress læreren ser hos elevene sine, hvilke tiltak som blir gjort for å redusere stress og, hva som er grensen for lærerrollen når det kommer til å redusere stress hos elevene sine. Dette ble dermed de sentrale temaene som kom ut fra analysearbeidet, og denne sammenhengen har jeg illustrert i figur 3 under.



Figur 3 Gjensidig relasjon mellom tiltak, typer stress og grensen for lærerrollen.

Hvilke typer stress som læreren ser hos elevene avhenger av hvilken forståelse læreren har av stressbegrepet, og i grensen for lærerrollen ligger informantenes oppfatning av hva som er lærerens ansvar når det kommer til å redusere stress. Forståelsen av stressbegrepet og lærerens oppfattede ansvar vil i stor grad påvirke de tiltakene som læreren gjør for å redusere stress. Videre vil jeg presentere sentrale funn i hver av disse hovedtemaene. For leservennligheten i

---

<sup>5</sup> Vedlegg 3

oppgaven har jeg valgt å gi de kvinnelige informantene de fiktive navnene Alma og Lilly, og de mannlige informantene kaller jeg for Alfred og Ludvik.

#### **4.1. Hvilke typer stress ser læreren hos elevene**

I dagligtalen er det normalt å se på stress som noe negativt. Alle de fire informantene hadde en oppfatning av at stress i utgangspunktet er noe negativt som påvirker elevene på ulike måter. Ludvik definerer stress slik:

«[...] jeg vil definere stress som ... at du har for mange arbeidsoppgaver på for liten tid. Det er en ting, og at det er veldig mange krevende arbeidsoppgaver som du er litt usikker på hvordan du skal løse. Altså, du føler usikkerhet rundt det. Så det trenger ikke alltid være veldig mye arbeid, men det kan være ting som er krevende»

Dette er en ganske vanlig oppfatning av begrepet stress, det å ha mye å gjøre på liten tid. Ludvik trekker i tillegg også frem et annet aspekt ved stressbegrepet som handler om å bli presentert for oppgaver som er krevende, og kanskje overstiger det man opplever som mulig å få til. Han sier også at elevene kan føle seg usikre rundt slike oppgaver.

Lilly peker på at stresset henger tett sammen med følelser og tidligere erfaringer:

«[...] da tenker jeg at det (stress) handler mye om følelser, mye om tidligere erfaringer, mye om det at man opplever noe nytt, som er ukomfortabelt, da er det fort gjort å bli stresset, eller at man opplever noe av det samme man har gjort ikke sant, med tidligere erfaringer, og da blir man stresset og fortsetter i det mønsteret. Og så tenker jeg at stress er noe som sitter mye i hodet da. Og at man blir påvirket av individuelle og kontekstuelle faktorer da.»

Det kan virke som at det er særlig følelser som oppstår når noe er nytt for elevene, eller at det vekkes følelser fra tidligere erfaringer, som knyttes til stress hos elevene slik Lilly oppfatter det. At stress er noe som sitter i hodet kan peke på en oppfattelse av at stress er individuelt hos hver enkelt person, og at det derfor er utfordrende å si generelt hva som stresser elevene. Men det kan også tyde på at stress ikke er noe konkret som bare kan fjernes, men som den enkelte må overvinne selv gjennom å endre tankene om stressoren.

Alfred opplever også at følelser og hendelser utenfor skolen i stor grad kan påvirke elevene, og at det avhenger av dagsform:

«Det kommer an på dagsform, det kommer an på opplevelser i elevens verden, som gjør at en ikke har sjans til å gjøre det bra den uka. Det kan være dødsfall i familien, det kan være at man bare er generelt nedstemt av en eller annen grunn, og i ungdomsalder så skjer jo det, en er ikke i toppform hele tida.»

Han knytter ikke dette direkte til begrepet stress, men en kan anta at Alfred opplever at denne siden av elevenes liv kan være årsak til stress eller føre til ytterligere stress i elevenes liv. Elevene kan oppleve stress knyttet til hendelser som skjer på hjemmebane eller fritid, som igjen kan påvirke skolearbeidet. Det kan også være mye som skjer i elevenes liv utenom skolen, og de kan komme på skolen triste eller nedstemte, som Alfred trekker frem her. Slike følelser kan tenkes å ta fokus vekk fra skolearbeidet, som igjen kan oppleves som stressende i seg selv.

Alma trekker frem at stress kan komme av både indre og ytre stressorer:

«Stress handler også om ytre og indre stress, rett og slett. At man kan ha indre stress med tanker om seg selv, og forventninger til seg selv, men også som man trur at andre har om deg. Man kan være stresset av ytre faktorer som for eksempel tid som jeg nevnte. Eller at man er redd for noe, for eksempel hvis man skal fly så er man stresset for det. Eller knyttet til sosial angst, og sånne typer ting. At man blir stresset i sosiale settinger.»

Mye av stresset Alma oppfatter at elevene kan ha, kommer fra egne og andres forventninger om hva de skal få til og hva de skal være. Hun legger til hvordan tidligere erfaringer kan være med på å skape stressreaksjoner, og at hun oppfatter dette gjennom uttrykte følelser som frykt og angst. Den sosiale angsten hun peker på kan knyttes opp til både indre og ytre stress, gjennom de forventninger man har til seg selv i sosiale settinger og hva en tenker andre tror om en selv som hun peker på.

Informantene opplever at det som stresser elevene er veldig individuelt. Det som stresser én elev stresser ikke nødvendigvis en annen. Alfred beskriver det slik:

«For de som bare vil ha sin undervisning og gå i gang med å jobbe med oppgaver, eller jobbe med sin fremføring eller innlevering på egenhånd, så vil jo de ha et rolig klasserom. Men da blir

det stress for de som er muntlige, de vil jo ikke sitte og jobbe stille, de får ikke gjort så mye med bare penn og tastatur, de vil heller være muntlige, høre og gjenfortelle. Så har vi de som er i aktivitet og trenger konkret å få jobbe med noe praktisk og så knytte læring på det praktiske. De blir vandrere hvis ikke.»

Alfred viser her hvor stor forskjell det er på elevene, når det kommer til hvilken typer læringsaktiviteter som stresser dem. Det kan videre se ut som om han opplever en slags uro hos de elevene som liker best å være mer aktive i undervisningen, når han sier at de kan bli «vandrere» hvis de må sitte stille en hel time. Det kan se ut som at han opplever denne forskjellen på elevene som litt utfordrende når det kommer til å tilpasse undervisningen til alle de ulike behovene.

Det er særlig noen læringsaktiviteter som informantene opplever at stresser mer og hyppigere enn andre. Samtlige av informantene peker på fremføringer som den læringsaktiviteten, eller vurderingsformen, som oftest stresser elevene. Ludvik sier at det er det med å stå fremme foran andre å snakke som stresser:

«[...] for noen elever så er dette med fremføringer veldig stressende, det å stå foran en forsamling, og for andre elever så er det så ille at de kanskje ikke møter opp den dagen hvis de vet de skal ha det. Noen synes jo det er kjempegøy, men noen synes virkelig det er stressende.»

Her peker Ludvik på hvor stor forskjell det er på elevene i den grad de opplever ulike situasjoner som stressende. Dette viser hvor individuelt stress er. Han beskriver her den samme situasjonen, men med to ulike stressutfall, hvor noen elever opplever det som svært stressende, for noen så belastende at de ikke møter opp på skolen, mens for andre opplever de det som noe de liker.

Alma opplever ulike kroppslige reaksjoner som kommer til uttrykk når elevene er stresset i læringssituasjoner som krever muntlighet:

«[...] hvor de kanskje babler litt mye, eller roter med det de hadde planlagt å si, du ser at de kanskje blir litt røde i ansiktet og ubekvemme, og så er det en del som går rett over i fnisemodus. Og på den måten klarer de ikke helt å prestere sånn som de hadde tenkt.»

Hun ser gjennom kroppsspråk og andre synlige tegn at elevene opplever situasjonen som ubehagelig. Alma sier også at dette er med på å påvirke elevenes evne til å prestere, ved at de

kroppslige reaksjonene tar litt av fokuset fra det som egentlig er oppgaven. Det kan dermed tenkes at å ha kunnskap om stress, og kanskje ulike strategier for å kunne roe ned de kroppslige sidene ved stresset kan være nyttig for elevene å vite noe om.

Vurderingssituasjoner, særlig knyttet til vissheten om karakter, er også noe som typisk stresser elevene til informantene. Alfred beskriver det slik:

«De er spent når de får tilbake vurderingen, hvilken karakter ble det. Og hvis det ikke var en 6er, hvis det er en 5+, så bare raser verden sammen. Da blir det jo igjen for mye av det gode. For det er jo flinke folk som med mindre stress og med mindre press hadde prestert bedre eller kanskje enda bedre fordi de hadde vært fortrolige med sin dyktighet.»

Her viser han at det er mye følelser knyttet til prestasjoner, og hvordan det kan være med på å påvirke elevene i situasjoner hvor de skal prestere. Det virker her som at Alfred noen ganger opplever at følelsene kan ta litt overhånd. Det kan også se ut til at Alfred ser på press og stress som to sider av samme sak når han bruker de slik om hverandre. Han sier at ved å ta vekk litt av presset fra å oppnå høye karakterer, og heller legge vekt på mestring av delmål underveis, vil elevene kanskje kunne prestere enda bedre. Dette viser igjen hvor fort gjort det er at stresset bikker over til å bli et negativt, heller enn å gi motivasjon. Videre forteller Alfred om forventninger knyttet til karakterer og prestasjoner kan knyttes til et opplevd fremtidsstress hos elevene:

«Elever som stresser kan være så mye. For det kan være stress knyttet til prestasjon og karakter, press og forventninger, i forhold til det skolen skal først og fremst by på. Fagopplæring og dannelseopplæring, hvordan skal dette gå og hvordan skal jeg komme meg videre med riktig karakter. Det stresser. Men så er det jo alt det andre som stresser mest, det sosiale presset, og hverdagsstresset, hastigheten i hverdagen som gjør at en skal være med på alt og en skal klare alt. Det presser, og det stresser.»

Alfred viser her at stress hos elever kan være så mye forskjellig. Han peker her på at mye av stresset han opplever at elevene kjenner på er knyttet til prestasjoner og karakterer. Igjen knytter han stressbegrepet og press sammen. Han trekker også stressbegrepet videre til også å handle om et slags fremtidsstress hvor elevene er opptatte av karakterer for å kunne komme seg inn på høyere utdanning eller andre yrkesretninger. Han snakker om «det som skolen først og fremst skal by på», hvor jeg antar at han referer til det skolefaglige. Han trekker så inn både

fagopplæringen og dannelses-opplæringen. Dette kan vise til en opplevd spenning mellom den siden av skolen hvor en er opptatt av målstyring og prestasjonsforventninger, og et mer overordnet syn på hva elevene skal få med seg etter endt skolegang gjennom dannelsen.

Flere av informantene er også opptatte av å få frem at det er andre sider ved elevenes verden enn vurderinger og karakterer som stresser. Lilly var opptatt av å få frem at det er flere faktorer i elevenes liv som skaper stress enn bare stress knyttet til vurdering og karakterer:

«[...] sosiale medier, identitetsstress, etnisitet og kjønn, seksualitet og bare det med å stresse med hvilket kjønn er jeg, eller er jeg homofil, er jeg heterofil, er jeg bifil, er jeg panfil, altså det finnes så mange filer. For det er jo det her det handler om, det handler om mennesket, det identitetsmessige»

Hun peker her på et identitetsstress og alt som måtte følge med det å være menneske og det å finne identiteten sin, i tillegg til at hun trekker inn sosiale medier som en kilde til stress. Hun anerkjenner her at stresset hun ser hos elevene omfatter mye mer enn bare skolefagene, og at det er komplekst.

Som informantene uttrykker er det som stresser elevene svært individuelt, og kan knyttes til kroppslige reaksjoner, følelser og innholdet i gode eller dårlige relasjoner og følelser knyttet til det. Det kan også knyttes til fremtidsstress og identitetsstress. Det er også ulike lærings- og vurderingsformer som stresser elevene, hvor det er muntlige aktiviteter og formelle vurderinger som peker seg frem som det som stresser mest. Hvordan stress kommer til uttrykk hos elevene er oftest gjennom kroppslig uro eller uttrykte følelser som læreren oppfatter.

Det er også en tendens i materialet at lærerne opplever at elevene skal være overalt og best i alt til enhver tid. Lilly opplever at det er dette som stresser hennes elever mest:

«Det kan jo være veldig mye trykk fra foreldrene at det skal være prestasjoner på høyt nivå, men det som jeg føler er mer prestasjonspress, er jo dette med utseende, status, klær, merkeklær, altså det kan være en hel krangel i løpet av et helt skoleår fordi man har lik genser som en annen, eller at merket er feil, eller å bli utstøtt fra en gjeng. Dette skjedde kanskje før også, jeg vet ikke, men jeg føler det skjer mer nå og ikke minst på sosiale medier, at man skal prestere på så mange arenaer. Det med at det er så mye man skal være aktiv i og prestere på. Det holder ikke å være god i fotball bare, nå skal du også se bra ut, du skal ha kul hårsveis, du skal ha klær, du skal



kunne flørte med andre, ikke sant, det er så mange faktorer du skal være god på før du føler deg komplett, og det er veldig synd. Så det tror jeg skaper mer stress, mer enn at du skal få en fire på en prøve.»

Lilly opplever at alt det andre som skjer i ungdommenes liv, gjennom det sosiale i klasserommet og gjennom sosiale medier, stresser mer enn karakterer. Hun peker her på et ytre press om å prestere godt på mange områder i livet for å føle seg komplett. Hun stiller videre spørsmål til hvordan det har blitt sånn, og om lærere kanskje ikke viser ovenfor elevene at en ikke alltid må prestere på topp:

«Spørsmålet er jo hvorfor skal man være best? Er det fordi vi ikke tar vare på og gleder oss over de som er middels og under, viser vi ikke at det ikke er bra nok? Vi er jo like glad i mennesket selv om de ikke presterer på topp. Eller glemmer vi å vise frem det? Det går helt fint å ikke være best, eller kanskje man er best på noe helt annet. Det er jo det som ofte er tilfelle. At hvis man er veldig dårlig i noe så kanskje man er veldig god i noe annet, og noen er jo ikke gode i noen ting, og det er helt greit. Det betyr jo ikke at du er mindre verdt for det. Det er det som er så bekymringsverdig synes jeg. At det er så mange arenaer nå som de kan føle seg ikke verdt på, og det blir litt forsterket. Så det er bekymringsverdig.»

Utsagnene til Lilly kan se ut til å reflektere et prestasjonsfokuset samfunn. Stress knyttet til karakterer og gode resultater er kanskje noe en forventer å finne blant elevene, men dette andre stresset som kommer mer og mer frem i denne studien vil kunne gi et mer nyansert bilde av hva som skaper stress hos dagens elever.

#### **4.1.1 Stress er ikke bare negativt**

Selv om informantene har en grunnleggende oppfattelse av at stress er noe negativt som de i størst mulig grad vil redusere, trekker både Alfred og Lilly frem sider ved stress som ikke bare er negativt. Alfred forteller om konkrete opplevelser han har i kroppsøvingsfaget, hvor han opplever at det til tider kan være litt for lite fokus på å prestere:

«[...] jeg har merket at elevene har blitt dårligere på å ha gym. De jeg hadde for ti år siden var mye bedre atletisk, motorisk, og på koordinasjon, enn det som elevene er i dag. Alle skal inkluderes og alle skal ha gym, selv om de ikke har gymklær med seg. En skal inkludere og skape muligheter, legge til rette for, men så ser du at ... hva vinner vi på det? Jo, at alt fungerer,

og alle skal være med. Og derfor blir ikke de beste pushet frem og de har ikke en test å løfte seg mot, for alt er liksom ok. Jeg ser jo at det er mindre krav til sekseren enn før.»

Det kan se ut som at Alfred her synes at det av og til kan bli litt for lite press, og at det er nødvendig for elevene å ha noe press på seg for å kunne strekke seg og utvikle seg mot nye nivå. Som beskrevet tidligere, kan det se ut til at Alfred knytter press og stress sammen, og hvis det er tilfelle så ser det ut til at han her indirekte sier at stress ikke bare er negativt, men at det kan være en motivasjon for elevene til å gi det lille ekstra. Det kan virke som at de tiltakene som har blitt gjort med tanke på å redusere prestasjonspresset i kroppsøvfingsfaget, kan ha påvirket hvordan elevene opplever motivasjon for å bli bedre i negativ retning. Han presiserer dette ved å si at «det kunne godt være mer faglig fokus som ga et mer godt og riktig fokus på prestasjon». Det bør nevnes at Alfred bare nevner dette som en utfordring i kroppsøvfingsfaget.

Også Lilly mener at stress ikke bare er negativt:

«[...] mange tenker at stress er negativt, men jeg tenker at det absolutt ikke trenger å være bare negativt. For det første så handler det ikke om hvordan man har det, men hvordan man tar det. Det er jo et sånt kjent ordtak. Er man stresset, så handler det om hvordan man håndterer det.»

Lilly sier her at om stresset er positivt eller negativt ikke handler om hvordan man har det, men hvordan man tar det. Hun presiserer ikke dette, men det kan tenkes at hun her mener at hvordan man håndterer følelsene som oppstår i stressende situasjoner er avgjørende for om stresset blir negativt eller ikke. Lilly knytter også stress til det å prestere bedre, og at noen kan oppleve at det hjelper på motivasjonen:

«Jeg tror det er viktig å nettopp ha et stressnivå som er på et punkt som gjør at du presterer på ditt ytterste. Så man skal være litt stressa, for da blir man skjerpa i prestasjonssituasjoner. Vurderingssituasjoner det stresser veldig mange, men noen er motiverte for det, og synes det er deilig et deilig stress»

Alfred sier også at han opplever at det kunne med fordel vært et sunnere jag blant sine elever til å mestre:

«Det kunne egentlig vært et sunnere jag etter å mestre det. Bli mer målbevisste elever som vet hva de vil mestre. Og så er det noen som er veldig stresset, må få det til. Hva må til for å få 6eren. «Kan ikke være med på fritid for jeg må gjøre lekser, må lese til prøver». Sånne ting»

Han peker likevel også på baksiden med det å jage etter gode prestasjoner. Det kan dermed tyde på at det er en hårfin balanse mellom å stille høye nok krav for å få gode mestringsopplevelser, men ikke for høye krav slik at stresset tar overhånd. Lilly forteller videre om at det å føle på stress også kan være en indikator på hvor viktig noe er for en:

«Hvis man er litt stressa så kan det også være litt fint å vise det, at det er helt greit og helt vanlig. Og at man da kanskje blir litt mer ekte, for man klarer liksom ikke å styre en fasade, kroppen overtar. Man kan vise det med å skjelve litt i stemmen, når man skal spørre ut en gutt på date kanskje. Og så er man dritstressa, men det føles jo veldig ekte når den personen ser at du er litt stressa, så blir det en fin situasjon da, selv om den er veldig klein og ubehagelig, så tror jeg det gjør noe med oss, enn om man bare er likegyldig og skal ha alt under kontroll, ha den fasaden. Og at man kan være litt ekstra skjerpet. Jeg tror man føler seg litt levende av å være stresset.

Det kan se ut som at Lilly mener at det å kjenne på og vise at man er litt stresset innimellom kan være fint. Hun trekker her frem et viktig poeng når hun sier at det vil kunne gi en mestringsfølelse å håndtere den stressende situasjonen man står ovenfor, og det er dette som avgjør om stresset er positivt eller negativt for personen.

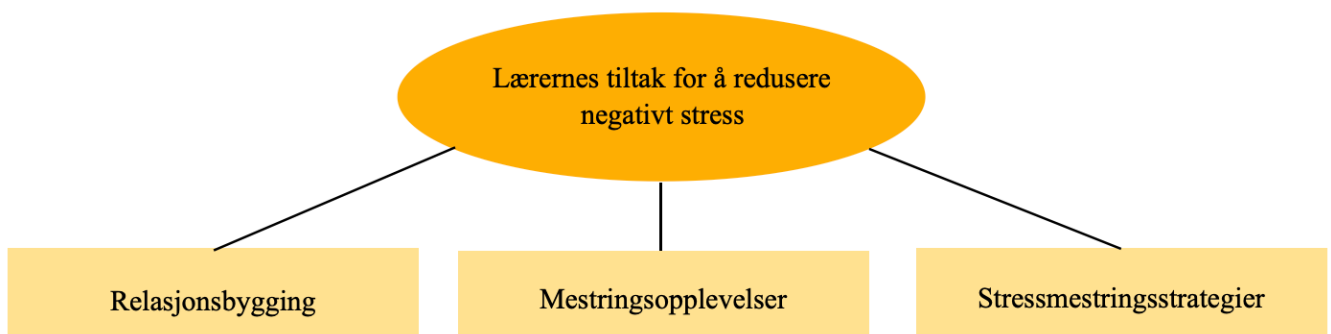
På bakgrunn av intervjuene kan det se ut som at Alfred og Lilly begge har den oppfattelsen av at stress i utgangspunktet er noe negativt som de i størst mulig grad bør jobbe for å redusere, men at det likevel kan være noe i forholdet mellom stress og mestring som er viktig å ta tak i slik at stressreduksjonen ikke går på bekostning av innsats og motivasjon. Det kan tenkes at det heller burde legges til rette for mestring gjennom å få elevene til å strekke seg mot noe, heller enn å fjerne alle krav.

## **4.2 Lærerens tiltak for å redusere stress**

Informantenes uttalelser om hva de legger i begrepet stress viser at de har et nyansert bilde av hvilke typer stress som preger elevens hverdag. Hovedtypene stress som de trekker frem er stress knyttet til å prestere og forventninger om å prestere, og stress knyttet til det sosiale aspektet ved skolen. Informantene trekker også frem sider ved elevenes liv utenfor skolen som

er stressende. Det at stress er så individuelt kan gjøre arbeidet med å redusere stress til en utfordrende oppgave for læreren, men informantene har likevel flere gode erfaringer og mye kunnskap om tiltak de gjør.

I arbeidet med den tematiske innholdsanalysen kom det frem, gjennom implisitt og eksplisitt støtte i datamaterialet, at det er særlig tre hovedtyper tiltak lærerne gjør for å redusere negativt stress (Figur 4). Lærerne arbeider med relasjonsbygging, legger til rette for mestringsopplevelser, og gir elevene stressmestringsstrategier til å håndtere eget stress.



Figur 4 Tre hovedtyper av tiltak mot negativt stress.

#### 4.2.1 Relasjonsbygging som inngangsbillett

Alle de fire informantene trekker frem relasjonsbygging som noe av det viktigste de gjør for å redusere stresset hos elevene. Alfred og Ludvik sier begge to at å arbeide med relasjonen åpner opp for å kunne snakke om vanskeligere ting. Alfred sier:

«[...] det viktigste er relasjon, relasjon, relasjon. For relasjon gir troverdighet og tillit. Det skaper dialog, dialog der du kan snakke om det faglige, snakke om det dagligdagse og overfladiske, men du kan og møte det vanskelige og ha en dypere samtale om det. Så trygg relasjon åpner for mye.»

Alfred peker her på at gode relasjoner med elevene åpner opp for å kunne snakke om andre ting enn bare fag. Ludvik sier noe av det samme, og opplever at en god relasjon vil være som en inngangsbillett til å snakke om noe mer:

«Og selv om de tingene en snakker om bare er musikk og film og sånt, så er det jo inngangsbilletten til at elevene ... hvis de først kan snakke med deg om noe annet enn skole, selv om det er musikk og film, så føler de at det er inngangsbilletten til å kunne ta opp mer alvorlige ting. Jeg har kjørt folk hjem grinene.. og sånne ting som det der kommer ved at du kan snakke om andre ting enn fagene, uansett hvor basalt og grunnleggende det er.»

Det kan se ut til at både Alfred og Ludvik opplever at en god relasjon danner et godt grunnlag for å kunne snakke med elevene om følelser og andre utfordringer. Ingen av dem legger stor vekt på selve stressaspektet, og noe av grunnen til det kan være at stress bare er en del av det som kan påvirke elevenes helse og trivsel i skolen, og at å arbeide med relasjon kan være et mer overhengende tiltak for å ivareta og se hele eleven. Det kan virke som at informantene opplever det å ha en god relasjon med elevene kan gjøre dem oppmerksomme på stresset elevene opplever både på skolen og i hverdagen.

Alma trekker frem at det kan ha negativ innvirkning på stressnivået ved å ikke ha en god relasjon med elevene sine:

«Jeg tror det har mye å si. Både for at viss jeg har en dårlig relasjon til en enkeltelev, så er det ingenting jeg på en måte kan si når den eleven er stresset, som vil roe ned. Hvis vi to ikke har et tillitsforhold fra før av, så kan ikke jeg i en stressende situasjon komme inn å fikse noe. Og det gjelder jo på en måte klassen som helhet også, hvis de opplever meg som for eksempel veldig streng, så vil det være skummelt, alle vurderingssituasjoner jeg kommer med vil ha et negativt fortegn i utgangspunktet.»

Her peker hun på at en dårlig relasjon til elevene gjør at hun som lærer ikke vil kunne bidra med å roe ned en elev som blir stresset. Hun sier også at en dårlig relasjon kan gjøre en allerede stressende situasjon, for eksempel vurderingssituasjoner, enda mer stressende ved at elevene kan oppleve det som skummelt.

Alfred skisserer et konkret tiltak de har hatt god suksess med på skolen han arbeider som han opplever har positiv innvirkning på stressnivået til noen elever. På skolen han jobber tilbyr de alternativ skoledag slik at elevene kan få være med ut å teste ulike aktiviteter eller yrker. Dette opplever han at skaper gode relasjoner til en type elever som opplever ordinær klasseromsundervisning som stressende, hvor de gjerne bli urolige eller umotiverte.

« [...] jeg vinner veldig på at jeg har en relasjon til en viss type elever, de som sliter med å finne roen i klasserommet, men som elsker å være først på jobben når traileren kommer, og går hjem kl 02 på natta når traileren er pakket og skal gå igjen. Og så sier vi da at «Okei da treffes vi i morgen til første time klokken 0830», og så er de på plass fordi at man har gjort en aktivitet som de mestrer og liker å drive med.»

Alfred sier videre at det er spesielt noen elever det er en ekstra gevinst å ha en god relasjon med. Han poengterer også at en slik alternativ skoledag gir mestringsopplevelser fordi elevene gjør noe de liker å holde på det, og at de gjennom slike aktiviteter kan bli motiverte for skolearbeidet.

Han presiserer at det ikke bare er et fristed og et alternativ til å sitte bak pulten, men også mye god skole i slike dager:

«Det er jo klart at å være en del av en trailer er for en gutt en stor opplevelse, det er mye skole i en trailer, og i alle fall et lass med lydutstyr og andre tøffe ting i tillegg.»

Til tross for at Alfred ikke nevner stress spesifikt når han snakker om tiltaket «alternativ skoledag», kan det likevel tenkes at han opplever at dette har positiv effekt på stresset hos noen elever fordi et slikt tiltak nettopp handler om å møte eleven og elevens behov. Kanskje særlig for de elevene som synes det er utfordrende med klassisk klasseromsundervisning. Han sier at tiltaket er særlig ment på de elevene som ikke finner roen i klasserommet, som han kanskje oppfatter som et uttrykk for stress hos eleven.

#### **4.2.2 Tilrettelegging for mestringsopplevelser**

En annen hovedgruppe av tiltak, som kom frem i samtlige intervjuene, er å legge til rette for at alle elever skal oppleve mestring. Informantene er opptatte av å legge til rette for mestring særlig i vurderingssituasjoner, men også gjennom elevmedvirkning og forutsigbarhet.

#### **Snakke ned betydning av karakterer**

Det som går igjen hos alle informantene når det kommer til å redusere stress knyttet til vurderingssituasjoner er hvordan de snakker med elevene i forkant av disse. Alma forteller at hun prøver å snakke ned betydningen av en vurdering ved å sammenlikne vurderingene som en «øvingskamp»:

«Ja altså, jeg prøver å snakke det litt ned, viktigheten av en vurdering. Jeg husker da jeg begynte på denne skolen, så var det en eldre kollega som pleide å si det til elevene sine at alt er bare øvingskamper, en fotballmetafor han brukte. At alt var bare trening, det vi drev med. Det er ikke viktig det er bare en øvingskamp, vi skal ikke i cupfinale før tiendeklasse. Jeg prøver å bruke det litt, og si til dem at dette er ikke alfa omega, dette er én vurdering av de tre vi skal sette karakter på dette halvåret. Hvis du presterer under det du og jeg vet at du kan, så kan vi se bort i fra denne her, og sånne typer ting.»

En slik tilnærming til vurdering ser ut til å gå igjen hos flere av informantene. Alfred prøver å formidle dette til elevene ved å si at ingen vurdering er «en livets prøve», og håper at de på den måten kan senke skuldrene og ha troen på at de er flinke nok til den vurderingen de skal ha. I tillegg er både Alma og Ludvik opptatte av å ikke ha for mange vurderinger med karakterer i løpet av skoleår. Alma sier at det dette er en uskreven regel som de følger blant hennes kolleger.

«Vi har en regel om at det skal bare to vurderinger i uka. Den er sikkert uskreven som veldig mye annet. Men de aller fleste klasser har en lekseplan, og under der igjen, en plan for de kommende ukene, hvor det er litt førstemann til mølla for oss lærere å skrive seg på. Hvis jeg vil ha en vurdering i uke 4 så må jeg sette inn det før det er kommet inn to andre.»

Hun presiserer at tanken bak dette er at vurderingene skal spres litt utover, og dermed ikke utsette elevene for flere vurderinger enn det som er nødvendig for å kunne sette standpunkt-karakterer. I tillegg kommer det frem av intervjuene at tre av fire informanter sier at det praktiseres karakterfritt det første semesteret på åttende trinn. Ludvik sier dette er noe hele skolen etter hvert skal teste ut også:

«Og nå har vårt åttende trinn begynt med karakterfritt, det vil si at de må jo ha sluttkarakter, men det gis ikke karakter på vanlig vurdering. Det er en vanskelig øvelse, men det er veldig spennende. Etter hvert skal hele skolen bli det.»

Verken Alma eller Ludvik knytter dette direkte til at det reduserer negativt skolestress hos elevene, men det gir likevel ett inntrykk av at dette er noe som lærerne er bevisste på. Det at lærerne nettopp er bevisste på vurderingstrykket og karakterbruken i klasserommet kan være et uttrykk for at de opplever at elevene utsettes for en del stress og press knyttet til prestasjoner og vurderinger. Hvis lærerne ikke hadde kjent på dette presset så hadde de ikke trengt å gjøre så konkrete tiltak rettet mot å redusere stress knyttet til vurderinger.

### **Tenke alternativt om det å være muntlig**

Som flere av informantene påpekte så var det å snakke høyt og være muntlig i klassen noe som gikk igjen som den læringsaktiviteten som hyppigst gjorde elevene stresset. Informant Lilly sier at det er viktig å tenke alternativt om hva det vil si å være muntlig for å kunne tilrettelegge for mestring, og særlig for de elevene som synes det er ubehagelig å snakke høyt i klassen:

«Og da tror jeg vi må tenke litt alternativt på hva det betyr å være muntlig, for på ungdomsskolen setter du jo karakterer på muntlige fag da. Og da handler ikke det om for meg at det er den som rekker opp hånda i hver time og nødvendigvis kan alt. Det handler om at jeg må tilrettelegge for læringsaktiviteter som gjør at personen får vist seg frem muntlig, og om det er veldig stressende å snakke ut i klassen, så har jeg funnet en skikkelig god løsning på det synes jeg sjøl, og det er å drive med lydopptak. Sette de i gruppe også at de tar lydopptak av samtalen, de får spesifikk problemstilling, og da har de skikkelig blomstra de som ikke er muntlige i klassen. Hva er det som stresser dem ikke sant, med å være i klassen. De synes bare det er ubehagelig å snakke høyt, og det føles tryggere å være færre mennesker og at man bare snakker. Og så er ikke jeg der heller, for jeg tror også læreren kan stresser litt med at man er redd for å si feil og alt det der ikke sant».

Her legger Lilly frem et generelt tiltak som er å tenke alternativt om det å være muntlig, slik at alle elevene kan oppleve at de mestrer muntlige lærings- og vurderingssituasjoner. Hun kommer også med et eksempel på et helt konkret tiltak som er å bruke lydopptak i de aktivitetene som krever at elevene skal vise muntlighet. Lilly opplever at dette gjør at de elevene som synes det er ubehagelig å snakke høyt foran klassen føler seg tryggere. Her handler det om å legge til rette for like muligheter til å vise hva en kan, og dermed like muligheter for å oppleve mestring. Ludvik forteller at han har som et prinsipp at ingen skal presses til å være muntlige:

«Jeg har som prinsipp at ingen skal bli tvunget til å stå foran en hel klasse, for det er ikke et kompetansemål i skolen. Og jeg tenker at det er bedre det at de.. i åttende så er det veldig mange som velger å stå alene eller være inne på et rom bare med meg, og så prøver jeg å si til de at kanskje neste gang så kan de ta med to eller tre venner som kan høre på. Og så hvis man da er heldig og dette fungerer, i tiende klarer de kanskje å stå foran klassen.»

Det kan se ut som at både Lilly og Ludvik her er opptatte av at elevene skal oppleve mestring innenfor sitt nivå, samtidig som de legger til rette for trygge rammer for elevene.



## **Elevmedvirkning og forutsigbarhet**

Alma, Lilly og Ludvik opplever at elevmedvirkning har potensiale for å redusere noe av stresset i skolen. Lilly knytter dette opp mot det hun har fortalt tidligere om stress, følelser og tidligere erfaringer:

«Et tiltak som lærer, at man er forutsigbar og at man spør elevene «hva er behovet ditt i dag?»). Nå kommer det til å skje noe som jeg vet fra tidligere erfaringer at noen blir stresset av, og andre blir ikke. Hva er det du trenger for å ha minst mulig stress. Og at man er opptatt av å ha elevmedvirkning, og at de skal føle seg trygge og ha forutsigbarhet på hva jeg gjør og ikke gjør, og at de vet hvordan ting fungerer når det gjelder skolesituasjon [...] Hjelpe dem med strategier på hva de kan gjøre for å si hva de trenger. For det er veldig vanskelig å lese tankene deres. Det er det jo med alle mennesker. Det er veldig skummelt å spørre om hjelp, for da er man redd for å ikke få den hjelpen man trenger, jeg tror det er noen av tiltakene man kan gjøre som lærer, og også videreføre det til livet generelt.»

Det kan her se ut til at Lilly opplever at forutsigbarhet kan være en forutsetning for at elevene vil klare å formidle hva som er deres behov i en skoledag eller undervisningssituasjon. Hun foreslår å gi elevene strategier for å kunne mestre stresset ved å kunne støtte seg på andre og spørre om hjelp hvis ting blir utfordrende.

Ludvik jobber også med elevmedvirkning gjennom å gi elevene valgmuligheter når de skal jobbe meg fag, og legger dermed til rette for mestring på den måten:

«La de få lov til å bruke forskjellige måter å jobbe på med et tema, og igjen dette med at de får lov til å spille på sine egne styrker. Det blir mindre stress hvis du sier til dem at disse forskjellige formene får dere velge mellom. Og så velger de jo ofte noe som de er gode på da, selv om de av og til må innom ting som de ikke er så gode på, og det skal det jo være. Det skal jo være en sånn læringskurve, men det der med å la de få lov til å bruke den formen som de er best på når det virkelig gjelder, det har jeg stor tro på.»

En slik tilnærming ser vi også igjen hos Alma som opplever at det fungerer å la elevene være med på å lage vurderingskriteriene sammen med henne, og på den måten får de et eierforhold til det de skal vurderes i.

«Så sånn har jeg jobbet veldig mye, og da har jeg følt at stresset senkes litt da, og det er også med at i vurderingssituasjoner, at jeg spør elevene hva tenker dere er kriteriene nå, hva er en god presentasjon nå, hva er en god tekst, og så lager vi kriteriene sammen. For da får de et eieforhold, og så går vi tilbake og ser ikke sant, og ser på hva de har gjort, om de snakket sånn og sånn, eller lyttet til medelever når de snakket. Og hvis svaret er nei, så reflekterer vi rundt hva som faktisk var kriteriene. Og da må de jobbe litt med det for å få et bedre resultat neste gang.»

Det kan tenkes at å la elevene være delaktige i hvilke læringsmetoder som kan brukes, slik som Ludvik snakker om, og hvilke vurderingskriterier som skal ligge til grunn, slik som Alma, kan noe av stresset fjernes ved at elevene opplever det som forutsigbart.

#### **4.2.3 Stressmestring gjennom kunnskap om stress**

En tredje type tiltak som kom frem av datamaterialet var å gi elevene kunnskap om stress, slik at de senere kunne vite hva det er som skjer i kroppen når man stresser og å kunne kjenne igjen symptomer på stress. I tillegg var det noen av informantene som delte av eksempler fra eget liv og lot elevene dele seg imellom. Lilly opplever at elevene hennes ønsker mer kunnskap om stress og hva som faktisk skjer i kroppen når en stresses, og hun forteller at noen ganger bruker hun seg selv som eksempel når de snakker om stress for å vise at alle opplever stress iblant.

«Så jeg tror det å snakke om det, gi eksempler fra deg selv, at du er heller ikke feilfri, hvis det er å være feilfri å ikke stresse. Ikke sånne private historier, mer sånn «folkens jeg har kjent på stress, har dere det eller?». Sånn at de ikke tror at stress er noe som bare ligger hos dem, men at voksne er stresset, barn er stresset, og ungdom er stresset, og ungdommer er i en tid hvor det er ommøblering i hjernen, det er så masse hormoner, det er pubertet og det er følelser og det er hei og hoppsann. Det er så mye som skjer. Så alle følelser blir litt ekstra forsterket, og det er helt greit. Og det å prøve å få dem til å kjenne igjen signaler om at nå kjenner jeg meg stresset, nå kanskje jeg sier noe som jeg ikke mener, fordi jeg er stresset. Og hva man da skal gjøre når man kjenner på stress.»

Ved å vise at hun som lærer også opplever stress kan være med på å ufarliggjøre stresset litt, samtidig som hun anerkjenner at det er noe som faktisk alle kjenner på og at det ikke er å være feilfri å ikke stresse. Det kan også se ut til at hun ser at elevene i ungdomsårene, med ekstra følelser og hormoner i sving, kanskje kan ha godt utbytte av å lære seg å kjenne igjen signaler

på stress og hva en kan gjøre med det. Lilly forteller at hun også kan bruke elevens egne opplevelser til å lære elevene om stress:

«Og da snakka vi litt sammen om det. Hva er det som skjer. Og så prøvde vi å finne ut når har det har gått bra. Liksom finne tilbake til de gode opplevelsene da. Og hente opp den godfølelsen. Og da snakket vi mye om hva som er godfølelse. Jeg hører på musikk sier en, ikke sant. Så lagde vi en slags tipsliste. Finn en godsang, denne skal du høre på når du er på vei til eksamen, eller noe du gruer deg til. En date eller hva det skulle være. Noen trenger musikk som er sånn opp i takket, mens andre trenger helt rolig klassisk musikk. Man må finne sin greie. Og så andre trengte å ringe noen. Hvem kan du snakke med, og hva er det du vil ha av den personen, hva er det du trenger. Og kanskje det hjelper, kanskje det ikke hjelper, men det at du er bevisst på ditt eget stress, det er første steget tenker jeg. Og vite at det er helt greit. Og noen stresser, hva skjer da? Jo, jeg gråter. Ja noen gråter, noen løper, noen.. ikke sant. Så får vi frem historier.»

Her bruker hun elevenes egne opplevelser og lar dem dele det som har fungert for dem og at de ved å dele dette med klassen kan lære mye nyttig av hverandre. I tillegg åpner hun opp for å snakke om det å bli bevisst på eget stress, gjennom å reflektere rundt hvilke kroppslige reaksjoner de opplever når de er stresset, her gjennom eksemplet «gråter» og «løper». Lilly sier også at hun er opptatt av å hente opp igjen «godfølelsen», som kan tyde på at stresset hun ser hos elevene stort sett ikke er knyttet til de «gode» følelsene. Det å gi elevene kunnskap om stress kan tenkes å kunne bidra til å gi elevene strategier for å senere kunne mestre stress i eget liv.

I intervjuet med Alma kommer det også frem at å gi elevene kunnskap om stress kan være nyttig:

«Jeg tenker jo i utgangspunktet på det som et negativt begrep, men samtidig ikke som noe som vi klarer å unngå helt. Fordi det er individuelt og vi skal forberede elever på et fremtidig studieliv, og senere yrkesliv. Stress vil jo være en del av hverdagen, så det er noe vi må jobbe med.»

Igjen kommer det frem at stress i utgangspunktet blir sett på som noe negativt. Men som Alma sier her, så vil stress alltid være en del av livet, og derfor noe de må jobbe med. Det hun sier om at stresset elevene opplever er individuelt, kan underbygge behovet for å lære elevene om hva som skjer i kroppen når en stresser, nettopp fordi det alltid vil være noen som vil kjenne på

stress. Det vil dermed kunne være nyttig for elevene å lære seg å mestre stress fremfor å bare fjerne årsaken til stresset.

### 4.3 Grensen for lærerrollen

Tiltakene som informantene gjorde rede for i intervjuet viste seg, som forklart innledningsvis, å være avhengig av hva læreren opplever som sitt ansvar når det kommer til å redusere stress hos elevene. Etter arbeidet med analysen ser det ut til at denne siden ved lærerens arbeid er todelt, hvor det på den ene siden dreier seg om lærerens opplevde kompetanse, og på den andre siden hvor de selv opplever at grensen bør settes.

Det som gikk igjen i flere av intervjuene var at informantene opplevde at de ikke hadde nok, eller ønsket at de hadde mer, kompetanse i arbeidet med å redusere stress hos sine elever. Dette uttrykte Lilly i sitt intervju når vi snakket om i hvilken grad hun følte seg forberedt til å arbeide med å redusere stress hos elevene:

«[...] jeg vet jo med meg selv at fra mye av utdannelsen så har jeg tatt med meg verktøy som gjør at jeg forstår. At dette skaper stress, dette var rotete og så videre. Og dette reduserte stress. Så når det gjelder klasseledelse, og det med å være forutsigbar, planlegge timer, elevaktiviteter, variere, tilrettelegge for mestringserfaringer, så har det vært veldig bra. Når det gjelder, som skulle bare mangle, men når det gjelder stress som i at det er krise i hjemmet, det er skilsmisse, det er stress fordi jeg vil skifte kjønn, det er stress fordi jeg er forelsket, jeg stresser fordi jeg tenker sånn og sånn om kroppen min, det er påbegynnende spiseforstyrrelse ... Mer sånne alvorlige typer stress, eller mer omfattende stress, så har jeg ikke hatt noe fra lærerutdannelsen»

Lilly opplever at hun har noe kunnskap og verktøy til å redusere stress som oppstår hos elevene i forbindelse med undervisnings- og læringssituasjoner, men at hun føler seg mindre forberedt på alt det andre i elevenes liv som skaper stress.

Alma uttrykker at hun skulle ønske hun hadde mer kunnskap om strategier for å redusere og roe ned stress:

«Kanskje litt om.. det hadde vært ålreit å ha litt kunnskap om strategier man kan bruke for å roe stress. Jeg har vært bort elever som får angstanfall. Og ikke visst hva i all verden jeg skulle gjøre med det. Og jeg tror dette er såpass vanlig at det egentlig hadde vært

åltreit for alle lærere å vite litt om for eksempel pusteteknikker, eller hvordan snakke til noen som er veldig stresset eller opprørt.»

Her kan det se ut til at Alma opplever at hennes kunnskap om stress, og hva hun kan gjøre for å hjelpe, ikke alltid strekker helt til. I eksemplet hun refererer til, knytter hun stress til at en elev har fått et angstanfall, og at det for Alma hadde vært en trygghet i slike situasjoner å ha kunnskap om hva som kunne blitt gjort for å roe ned. Det kommer også frem at hun tror at dette ikke er uvanlig at kan skje blant ungdommer og at dette er noe flere lærere kunne hatt bruk for å vite mer om.

Et annet aspekt ved denne problemstillingen er hvor man som lærer bør sette sine grenser. Alma sier det er vanskelig å ikke ta med seg utfordringer som oppstår hjem:

«For jeg ender med å ta med meg problemene (til elevene) hjem, tenker veldig mye på hva jeg kan gjøre for å redusere vansker rundt denne eleven. Og hvis man skal se helt svart-hvitt på det i forhold til hva som er lærerens oppgave, så tenker jeg jo at lærerens oppgave må stoppe med de tingene som har med skolen å gjøre. At det som skal være min jobb å redusere stress rundt er skolesituasjonen. Så om det er klassesammensetning, prøver, det å snakke foran andre, hva enn det måtte være så lenge det skjer på skolen, så må jeg være delaktig. Og det er selvfølgelig min jobb å bry meg om at alle elevene mine har det bra, og varsle hvis jeg tror at det er noe som er alvorlig galt på hjemmefronten eller den mentale helsen, men det kan ikke være min jobb å få fjernet stresset som har de årsakene da ... Men det er vanskelig å leve etter det, fordi man jobber med mennesker, og har på en måte lyst til å fikse, og så er det ikke alt som kan fikses fra skolens side.»

Alma sier her at grensen for hva hun opplever som sitt ansvar når det kommer til å redusere eller fjerne stress er vanskelig, fordi man har med mennesker å gjøre, men hun har likevel noen tanker om hva som bør være lærerens ansvar og ikke. Ludvik sier noe av det samme, og legger til at for han er det uaktuelt å ikke hjelpe dersom noen skulle be om det, selv om det er etter skoletid:

«[...] ja det er et yrke som alle andre, men så har du å gjøre med mennesker i den mest sårbare alderen, så det ville vært helt uaktuelt for meg å ignorere ting hvis det skjer på fritiden. Hvis noen ber meg om hjelp på fritiden, så kan ikke jeg si det at jeg ikke er på jobb. Hvis du har en god relasjon med elever, og de tar kontakt med deg fordi de synes det er ting de synes er

vanskelig å snakke med foreldre om, og de ringer deg klokken åtte om kvelden, så ser jeg på det som en tillitserklæring og da gjør jeg gjerne det.»

Ludvik trekker her frem stress knyttet til sider ved elevenes liv som foregår utenom skoletid. Han ser på det som en tillitserklæring dersom elevene kan komme til han for støtte uansett hva det skulle være. Han anerkjenner at elevene er i en sårbar alder, og kanskje har behov for litt ekstra støtte av en voksenperson de stoler på. Men det kan likevel se ut til at det er noe i dette som gjør det utfordrende å sette en slags grense for hvor lærerrollen går.

Lilly sier at det er viktig og nødvendig å gjøre seg opp noen tanker om dette på forhånd, slik at en vet hva som er ens egen grense når situasjoner oppstår:

«At man er tydelig på at man må kjenne sine egne grenser, og jeg kjenner så mange som ikke gjør det, og jeg har selv også slitt litt med det. Hvertfall første året mitt. Hvor du skal være overalt og du skal hjelpe alle, og redusere alt av det måtte være, og så er det egentlig noen filleting som man tenker er filleting, men for en ungdom så er det veldig virkelig for dem. Så man må ta alle på alvor, og det tar tid, og det tar energi, og det tar krefter, så det å sette grenser for, og finne ut selv at det her er min grense, og at man da viser det tydelig for kollegaer og for elever»

Her får Lilly frem at det krever mye av læreren å alltid støtte og hjelpe elevene når de opplever sider ved skolen og livet som utfordrende. Det kan se ut til at hun peker på en side av lærerrollen som handler om balansen mellom å ta alle elevenes utfordringer på alvor uansett, samtidig som en klarer å se egne begrensninger.

Det kan se ut som at Alfred har den samme opplevelsen av at man må sette egne grenser, men han knytter det videre til å dreie seg om en slags visjon, eller lærerfilosofi:

«[...] hva er skolen sin visjon og filosofi og felles retning. Hvis du ikke har felles visjon, felles mål og retning sant, så er det veldig problematisk for.. vet du hva du gjør og hvorfor du gjør det, sant, for at det stemmer med visjonen, og mål og mening og retning. Så kan du jo være inspirert og gi mere, men hvis du ikke vet helt vet, da blir ikke den helhetstanken så god. Vi må tenke hele menneske og legge til rette for å få balanse i miljøet. Det psykososiale livet. Vi må vinne oss retten til å bli hørt, vi må skape god skole av opplevelser, erfaringer, aktiviteter, sånn at det blir en bonus for eleven å sitte seg ned å lære det som høster karakterer. Hvis man begynner i

motsatt ende, nå ringer det inn, nå skal vi bare gjøre fag, fag, fag, her er årsplanen, her er fagplanen, dette stemmer over ens med direktoratets forventning, så gjør du skolen mindre. Da gjør du det helhetsmennesket og dannelsesmennesket mindre. Eller den forståelsen mindre.»

Han snakker ikke her direkte om en grense for hva som er lærerens ansvar når det kommer til å redusere stress, men han tilføyer en side ved lærerrollen som handler om å se hele eleven med de utfordringer og muligheter de kommer med, og hvordan dette vil påvirke elevens skolehverdag. Han legger her en slags ramme for hva han mener skolen og lærerens ansvar er.

Ut ifra utsagnene presentert i dette underkapitlet kan det se ut til at lærerne opplever det som mer utfordrende å sette en grense for hva som er lærerens ansvar når det kommer til det stresset som ikke er knyttet til konkrete undervisnings- og vurderingssituasjoner. Basert på det informantene forteller kan det virke som at det er lettere å vite hva som er lærerens ansvar når det kommer til å redusere stress som direkte knyttes til skolearbeidet, og at det er mer utfordrende å definere hva som er lærerens ansvar når det kommer til det andre stresset i elevenes liv.

## 5.0 Diskusjon

Som beskrevet i oppgavens innledende kapittel er formålet med masterprosjektet å få mer kunnskap om hvordan lærere kan arbeide for å redusere negativt stress hos elever gjennom sine arbeidsmetoder og vurderingspraksiser. Dette ønsket jeg å undersøke for å få mer kunnskap om ulike stressreducerende tiltak, og hvilken betydning forskjellige tiltak kan ha på stressnivået hos elever. Som det kom frem av analysen var det et gjensidig forhold mellom hvilke typer stress læreren ser hos sine elever, tiltakene de gjør for å redusere dette stresset, og hvor de opplever at grensen for lærerrollen går når det kommer til å redusere stress hos elevene. Dette var de tre overordnede temaene som ble presentert i forrige kapittel (se figur 3 s. 36).

I dette diskusjonskapitlet er hensikten å diskutere hovedfunn fra analysen og utvalgt teori opp mot hverandre, slik at problemstillingen kan besvares i neste kapittel. Først vil jeg kort beskrive hvilke tiltaksbehov som kommer til uttrykk gjennom informantenes uttalelser. Et tydelig funn fra analysen var at stress ble knyttet både direkte og indirekte til følelser de oppfattet at kom til uttrykk hos elevene. Deretter vil jeg diskutere noen tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress gjennom relasjonsbygging, mestringsopplevelser, og stressmestringsstrategier. Til slutt vil jeg gå inn i det siste hovedtemaet fra analysen som handler om hvor grensen for lærerrollen går når det kommer til å redusere stress, med bakgrunn i informantenes egne refleksjoner. Det er nyttig å gjenta problemstillingen før jeg går i gang med diskusjonen:

*«Hvilke tiltak kan redusere negativt stress i skolen?»*

### 5.1 Elevenes stress

I arbeidet med analysen kom det frem at lærerne oppfattet at det var mye som kunne være årsak til stress hos elevene. Det som pekte seg ut var stress knyttet til det å prestere, særlig i vurderingssituasjoner, men også i andre læringsaktiviteter som for eksempel muntlige fremføringer. Dette er i tråd med resultater fra tidligere forskning (Bakken, 2019; Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Det kom også frem at elevene opplevde fremtidsstress og identitetsstress. Fremtidsstresset ser ut til å dreie seg om elevenes bekymringer for fremtiden knyttet til det å komme inn på høyere utdanning eller andre yrkesretninger. Identitetsstresset kan være et aspekt av fremtidsstresset, eller det kan vise til en mer samfunnsmessig del av stressdimensjonen, hvor en ser et økende fokus på individualisering og prestasjonsfokus i samfunnet (Eriksen et al., 2017). Dette aspektet ser vi også igjen i



uttalelsene til informantene når de forteller om at elevene skal være best i alt til enhver tid. Slik det kom frem av analysen, kunne informantene peke på flere forhold i elevenes liv, både i og utenfor skolen som kunne være årsak til stress. I det følgende vil jeg se nærmere på et av hovedfunnene fra analysen, som handler om at informantene både direkte og indirekte knytter stress til følelser som kommer til uttrykk hos elevene.

### **5.1.1 Stress og følelser i elevgruppen**

Stress og følelser er, som beskrevet av Lazarus (2006), nært knyttet til hverandre, og der det er stress er det også følelser. En slik kobling mellom stress og følelser er ikke gitt at alle tenker over, og blant informantene er det ikke alltid de trekker denne koblingen direkte selv. I dagligtalen er det vanlig å knytte stress til det å ha mye å gjøre på kort tid, men om man går dypere inn i teoriene om stress ser man raskt at stress er et svært komplekst fenomen, som påvirker og påvirkes av forskjellige faktorer i individet og miljøet (Lazarus 1989, 2006). Det samme ser vi om vi går dypere inn i uttalelsene til informantene, hvor vi ser at negativt stress ikke bare er en belastning som påføres elevene utenfra, men at det oppstår et mangfold av følelser i eleven i møte med krav og forventninger utenfra. Det er gjennom de uttrykte følelsene eller atferd styrt av følelser, at informantene oppfatter at elevene er stresset. Informant Ludvik viser til et eksempel hvor det tydelig kommer frem hvordan elever reagerer forskjellig på den samme stressutløsende situasjonen. Han forteller:

«[...] for noen elever så er dette med fremføringer veldig stressende, det å stå foran en forsamling, og for andre elever så er det så ille at de kanskje ikke møter opp den dagen hvis de vet de skal ha det. Noen synes jo det er kjempegøy, men noen synes virkelig det er stressende.»

Her kommer det frem hvordan både positive og negative følelser knyttet til en stressende situasjoner kan føre til forskjellige strategier for mestring. Her beskriver han en elev som opplever så mye ubehag knyttet til det å stå foran en forsamling at de kanskje ikke møter opp den dagen de skal ha fremføring.

Situasjonen som Ludvik skisserer viser at både faktorer i eleven, men også faktorer i miljøet, kan være årsak til opplevd stress. situasjonen viser. Opplevelsen av stress er som beskrevet av Lazarus (1989, 2006) veldig individuelt, og kommer an på i hvilken grad personen opplever

situasjonen som stressende, og en vurdering av hvordan situasjonen vil påvirke personen. Faktorer i miljøet kan være mengden slike utfordringer over tid, eller uttrykte forventninger knyttet til utfordringen. For noen elever blir de negative stressfølelsene, for eksempel frykt, bekymring og angst, så sterke at de vegrer seg for å møte utfordringen. Disse elevene vil da stå i fare for å knytte negative følelser til lignende situasjoner, som så kan utvikle seg til negativt stress og uhensiktsmessige mestringsstrategier, som for eksempel unngåelsesatferd (Tvedt & Bru, 2019; Havik, 2019). For andre elever igjen, så kan følelsene også bli sterke, gjennom oppstemthet, glede og spenning, men dette vil føre til et opplevd positivt stress, og følelsene vil lede til motivasjon og økt innsats (Bru, 2019; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Eksemplet til Ludvik er veldig illustrerende for hvordan opplevd stress kan tippe over til å bli negativt på to måter, og viser til en ubalanse i transaksjonen mellom individ og miljø som beskrevet av Lazarus (1989, 2006). Dersom eleven hele tiden vil kjenne på stressfølelser som frykt og angst knyttet til vurderingssituasjoner eller fremføringer, vil eleven kunne utvikle en angst eller hjelpeløshet knyttet til det å måtte prestere. Det er også sider ved miljøet som kan bidra til å tippe opplevd stress over til å bli negativt. For eksempel kan for mange slike vurderingssituasjoner kunne bidra til at elevene opplever en ubalanse mellom kravene som stilles og hva de klarer å håndtere. Alfred har også et liknende eksempel (se s. 40), hvor han beskriver at elevenes verden «raser sammen» dersom de ikke er fornøyde med karakteren som kommer tilbake etter en vurdering. Dette viser tydelig hvordan lærerne oppfatter gjennom følelsesuttrykk hvilke situasjoner som er stressende for elevene. Det viser også at i lærernes arbeid med stressreducerende tiltak bør inkludere å gi elevene strategier som kan hjelpe dem til å forstå og regulere egne følelser.

## **5.2 Tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen**

Fra analysearbeidet kom det frem at det var særlig tre hovedtyper tiltak som informantene gjorde for å redusere det negative stresset. Å arbeide med relasjoner var det tiltaket som alle informantene opplevde var det viktigste de gjorde for å redusere stress. Det kan virke som at informantene opplever at å ha en god relasjon til elevene gjør dem mer oppmerksom på stresset elevene opplever. Å skape mestringsopplevelser, gjennom et mestringsorientert læringsmiljø, beskrev de også som viktig, særlig knyttet til stress og press i vurderingssituasjoner. Den tredje hovedtypen tiltak som ble presentert var at noen av lærerne var opptatte av å gi elevene stressmestringsstrategier gjennom å gi dem kunnskap om stress. Selv om det bare var Lilly av

informantene som gjorde dette direkte, kom det frem indirekte hos Alma hvor hun påpeker at stress alltid vil være en faktor i elevenes liv, og dermed vil være hensiktsmessig å lære elevene om det.

Tiltakene som ble presentert vil også til en viss grad være avhengige av hverandre. Å ha gode relasjoner med elevene vil åpne opp for at læreren kan få innsikt i hva som forårsaker stress hos dem. Gode lærer-elev relasjoner kan gjøre det lettere for elevene å åpne opp og vise hvilke følelser de har, kunne snakke om vanskelige ting og uttrykke sine behov. I tillegg vil gode relasjoner med elevene gjøre at læreren kan gjenkjenne emosjonelle og fysiske reaksjoner hos elevene, ved for eksempel at elevene oppfører seg annerledes enn de pleier. Denne kunnskapen kan knyttes til *følelseskompetanse*, beskrevet av Fallmyr (2020). Å kjenne elevene godt vil derfor være en forutsetning for å legge til rette for mestringsopplevelser for den enkelte eleven.

Både i teorien om stress og gjennom informantenes uttalelser kommer det frem hvor individuell opplevelsen av stress er. Det som stresser en elev, stresser ikke nødvendigvis en annen, det kommer an på hvilken vurdering personen gjør av situasjonen og er avhengig av krav og forventninger som stilles fra omgivelsene (Lazarus, 1989; Bru 2019). Det kan dermed tenkes at lærerens tiltak for å redusere stress i skolen i hovedsak bør være rettet direkte mot enkelteleven. I skolen er det likevel sjeldent at læreren kun forholder seg til en enkelt elev av gangen. Derfor bør en del av tiltakene lærerne gjør i skolen også omhandle tiltak ment på hele læringsmiljøet.

### **5.2.1 Betydningen av lærer-elev relasjoner for stressreduksjon**

Informantene opplevde at relasjonsbygging var det viktigste de gjør som lærere for å redusere stress. Det er flere grunner til at lærerens arbeid med å skape gode relasjoner er svært viktig. For det første er ubalanse i opplevd relasjon mellom elev og lærer i seg selv en stressutløsende faktor (Lillejord et al., 2017). Og for det andre så vil det være lettere for læreren å i det hele tatt kunne oppdage og anerkjenne at elevene opplever situasjoner som stressende hvis de har en god relasjon med eleven, det vil også være lettere for læreren å kunne legge merke til at eleven har en atferd som skiller seg fra det normale fordi hun kjenner elevene godt (Fallmyr, 2020). En god relasjon til elevene vil også være viktig fordi elevene enklere kan oppsøke støtte og hjelp, og dermed kanskje oppleve situasjonen som mindre stressende (Bakken, 2020; Fallmyr, 2020; Uthus, 2017). Dessuten vil en positiv relasjon mellom lærer og elev virke som en

beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker (Fallmyr, 2020). Med bakgrunn i dette så ser det ut til at arbeidet med å etablere gode relasjoner med elevene ligger til grunn i flere av tiltakene lærerne kan gjøre for å redusere stress.

Informant Alfred beskriver (se s. 46) at gode relasjoner med elevene er «inngangsbilletten» til å snakke om ting som ikke er skolerelatert, som følelser eller ting som er vanskelig. Måten han bygger denne relasjonen på ser ut til å handle om å snakke med elevene om ting de liker, eller ting de interesserer seg også for utenfor skolen. Dette ser ut til å handle om å ha et helhetlig perspektiv på elevenes verden. For å få en god nok relasjon med eleven til at de blir fortrolige med å dele vanskelige tanker og følelser er det en forutsetning å kjenne til sider ved eleven også utenfor skolen. Med god relasjon som «inngangsbillett», har dermed læreren mulighet til å fange opp hvilke følelser og hvilke typer stress som henger sammen hos elevene sine.

En god relasjon er tuftet på flere egenskaper hos læreren, blant annet forutsigbarhet, pålitelighet, følelseskompetanse, empati og tydelighet (Fallmyr, 2020, s. 52). Informantene trekker frem i intervjuene at de er opptatt av å være pålitelige og forutsigbare, og at de opplever det som et positivt bidrag i arbeidet med å redusere det negative stresset. Det å oppleve at skolehverdagen er forutsigbar og at man har noe kontroll, er for elevene en vesentlig beskyttelse mot stress (Bru, 2019, s. 40). Lilly forteller i sitt intervju at ved å være forutsigbar kan bidra til å fjerne noe av de negative emosjonene knyttet til stress, for eksempel frykt og angst for uforutsette situasjoner. Lilly opplever også at forutsigbarhet kan være en forutsetning for at elevene vil klare å formidle hva som er deres behov i en skoledag eller undervisningssituasjon.

I tillegg kan det tenkes at forutsigbarhet er en forutsetning også for å være åpen om følelser, fordi det kan oppleves som risikabelt for eleven å dele følelser med læreren dersom de ikke vet hvordan læreren vil reagere på det. Hvordan vi forholder oss til våre egne følelser, kommer an på hvilken erfaring vi har med hvordan andre har møtt våre følelser og sårbarhet (Fallmyr, 2020). Forholdet vårt til følelser er dermed påvirket av relasjoner, og vi trenger trygghet i relasjoner for å vise vår sårbarhet. En slik trygghet kan elevene få i et læringsmiljø med gode relasjoner og forutsigbarhet. Gode relasjoner ser ut til å bygge på god følelseskompetanse hos læreren (Fallmyr, 2020).

I en god relasjon ligger det også muligheter for å kunne snakke om hva som skaper stress og negative følelser, så det å snakke om det kan være et generelt tiltak for å redusere stress. Det

kan kanskje umiddelbart synes som en tom frase at det hjelper å snakke om det, men det å søke hjelp og støtte fra andre er forbundet med stressreduksjon, og er også grunnleggende i et mestringsorientert læringsmiljø (Tvedt & Bru, 2019). Å søke hjelp og støtte er gode mestringsstrategier når en opplever stress, og det kan bidra til å rette opp i en opplevd ubalanse mellom krav og forventninger i miljøet og individets iboende ressurser, og dermed også kunne bidra til å regulere opplevde negative følelser i situasjonen.

### **5.2.2 Betydningen av å lære elevene om stress og egne følelser**

Både Lilly og Alma uttrykker at det både er ønskelig og viktig å lære elevene mer om stress, og hva som skjer med kropp og sinn når man er stresset. I intervjuet med Alma ser det ut til at det vil være en fordel å lære elevene om stress fordi det alltid vil være stress i livene deres. Det er en naturlig del å være menneske (Lazarus, 1989; Rod, 2019). Det kommer også frem av både teorien og empirien at opplevd stress er svært individuelt. Dette underbygger behovet for å lære elevene om hva som skjer i kroppen når en stresser, nettopp fordi det alltid vil være noen som vil kjenne på stress. At stress og følelser henger så tett sammen vil det også være fornuftig å lære elevene om hvordan både stress og følelser påvirker oss. Selv om opplevd stress varierer fra person til person, vil tiltak som går på å gi elevene kunnskap om opplevd stress og følelser være noe man kan gjøre i klassen som fellesskap, men også en-til-en hvis det er noen elever som har ekstra behov for det. Å være åpen om hvilke følelser en kjenner på i situasjoner som skaper stress kan tenkes at flere elever vil ha nytte av, og derfor også er det egnet til å bruke noe av skoletiden på nettopp dette. Det er også forenelig å lære om både psykiske og biologiske aspekt ved stress både i naturfag og det overordnede tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). I ungdomsskolen vil det kunne være både faglig interessant å lære om disse tingene, og elevene er også gamle nok til å sammen med lærer oppsøke kunnskap og ta i bruk kunnskapen i eget liv. Det kan likevel tenkes at det ikke er alle som er komfortable med å snakke om sine egne følelser. Her kan det for eksempel være muligheter for å diskutere følelser hos andre karakterer, gjennom rollespill, film, musikk eller litteratur i for eksempel norsk, samfunnsfag, engelsk og musikk.

Lilly arbeider med å ufarliggjøre det å stresse gjennom å vise at det er helt normalt å oppleve stress. Av og til bruker hun også seg selv som eksempel for å vise at alle, til og med lærere opplever stress (se s. 51). Ved å vise at hun som lærer også opplever stress kan være med på å ufarliggjøre stresset litt, samtidig som hun anerkjenner at det er noe som faktisk alle kjenner på. Å dele av seg selv som lærer, vise at læreren også opplever stress, kan være med på å styrke

relasjonen med elevene, samtidig som læreren er i en unik posisjon til å vise elevene at en stor del av livet handler om å møte på utfordringer som en ikke mestrer, og at det ikke er så farlig. Dette handler også om å gjøre elevene bevisste på at ikke alt stress er negativt, og at det av og til kan være hensiktsmessig å være litt stresset. Hun sier også at hun prøver å få elevene til å kjenne igjen signaler på at de er stresset. Å ufarliggjøre stresset, ved å hjelpe elevene til å kjenne igjen stress, og kanskje også hvilke følelser som er gjeldende i situasjonene hvor de opplever stress, kan bidra til å gi elevene bedre forutsetninger for å takle stress senere.

Å gi elevene kunnskap om hvordan tanker og følelser henger sammen med kroppslige stressreaksjoner, kan hjelpe individet til å håndtere subjektive stressopplevelser (Klomsten & Stenseng, 2019). Det kan dermed synes nyttig å gi elevene en «verktøykasse» som inneholder ulike øvelser eller teknikker, enten kroppslige eller mentale, som gjør det mulig å forstå og håndtere stressfølelser (Klomsten & Stenseng, 2019). Gjennom økt kunnskap og ferdigheter kan individet ta et aktivt eierskap til egne tanker og følelser som gjør det mulig å ta selvstendige valg som kjennes riktige. Gjennom å lære om stress, om fortolkning og eventuelle reaksjoner på stress får elever mulighet til å forstå hvordan tanker, følelser og atferd henger sammen og hvordan de kan forholde seg til situasjoner som oppleves som utfordrende for den enkelte. Å hjelpe elever til å kjenne igjen følelser, og sammenhengen mellom følelser og atferd kan også hjelpe dem til å forstå noe som oppleves som uforståelig i øyeblikket (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 57). Det å ha konkret kunnskap om stress kan bidra til å bli bevisst eget stress, hva som skjer i kroppen og bli bevisst på egne reaksjoner når man er i stressende situasjoner. Slike «verktøy» trenger ikke være veldig tekniske eller teoretiske, men det kan være ved at læreren kan komme med egne erfaringer, slik som Lilly har forteller at hun gjør. Det blir også i denne sammenheng viktig å peke på

Det å lære elevene om stress bør også innebære å vise dem at stress ikke alltid er negativt. Noe stress er viktig, og det positive stresset er en nødvendig del av overlevelsen til oss mennesker, i tillegg til at bidrar til motivasjon for mestring (Bru, 2019; Lazarus, 2006). Lilly forteller i intervjuet at hun er opptatt av å vise elevene at det å kjenne på og vise at man er litt stresset innimellom kan være fint, Det at noe oppleves som stressende kan være en indikator på at noe er viktig for en (Bru, 2019; Lazarus & Folkman 1989). Samtidig kan det å være ærlig om stress og følelser kunne bidra til mindre press om å opprettholde en perfekt fasade, hvor det å være stresset ikke hører hjemme.

Lilly trekker også frem et viktig poeng når hun sier at det kan «gi en mestringsfølelse å håndtere den stressende situasjonen man står ovenfor». Det er nettopp dette som avgjør om stresset er positivt eller negativt for personen. Hvorvidt en situasjon resulterer i negativt stress, avhenger av hvordan man evaluerer situasjonen og om hvorvidt mestring er mulig (Lazarus & Folkman 1984). Derfor er det fint å bli påminnet at tiltakene i hovedsak ikke bør dreie seg om å fjerne stresset helt, men heller å gi elevene kunnskap om hva stress er, hvordan det kjennes ut, og hvorfor det oppstår, slik at det ikke alltid vil være negativt å kjenne på det. Nettopp fordi stress er en så naturlig del av å være menneske bør man lære å stå i det heller enn å velge uhensiktsmessige strategier som for eksempel unngåelsesatferd. Å tilegne seg hensiktsmessige mestringsstrategier og de ferdighetene som trengs for å takle stress og regulere følelser knyttet til stressende situasjoner kan være med på å ivareta de positive sidene av stresset, samtidig som de beskytter mot de negative.

Et poeng i arbeidet med å redusere negativt stress blir dermed å gi elevene kunnskap om positivt stress og at det også kan knyttes positive og gode følelser til stress. Det er nemlig ikke tilstrekkelig å bare fjerne det negative stresset, det må også legges til rette for at eleven lærer å erstatte negative emosjoner knyttet til ytre stressfaktorer med positive forventninger til egen mestring av utfordringer. Lilly trekker i intervjuet frem at hun prøver å finne frem til de gode følelsene ved stresset, gjennom å snakke om de gangene det har gått bra. Hun snakker om å finne «finne tilbake til godfølelsen», og forteller at dette kan hjelpe elevene til å kunne snu en stressende situasjon preget med negative stressfølelser, til å bli mer konstruktiv gjennom å prøve å hente frem gode følelser elevene har erfart i liknende situasjoner tidligere. Hun trekker for eksempel frem det å høre på musikk som bringer frem gode følelser og selvtillit. En slik type strategi minner om en bevisst følelsesregulering, eller en emosjonsbasert mestringsstrategi (Fallmyr, 2020; Tvedt & Bru, 2019; Lazarus, 2006). Det kan dermed tenkes at en viktig faktor for å lykkes med reduksjon av negativt stress handler om at eleven må lære både teoretisk og gjennom egen erfaring at det er mulig å erstatte et negativt emosjonelt reaksjonsmønster ved å ta i bruk og styrke sine emosjonelle ressurser knyttet til mestring. For å lykkes i dette arbeidet vil lærerens følelseskompetanse og kompetanse på hva som kan bidra til et stressdempende læringsmiljø være viktig (Bru, 2019; Fallmyr, 2020).

### **5.2.3 Betydningen av følelsesregulering for å redusere negativt stress**

Med bakgrunn i det som kom frem i analysen ser det ut til at lærerne må kjenne til elevenes følelser i ulike situasjoner hvor stress kan oppstå, for å kunne iverksette gode tiltak for å

reduere stress. I intervjuene kommer det frem at det er særlig mye følelser knyttet til situasjoner som setter krav til at elevene må prestere. Informantene peker også på andre sider ved elevenes liv hvor følelser kommer til uttrykk, og hvordan dette er med på å påvirke skoledagen deres. Følelsesregulering blir ikke presentert i intervjuene med lærerne som en del av deres arbeid med å redusere negativt stress, i alle fall ikke noe de direkte fortalte i intervjuet. Behovet for å regulere følelser i situasjoner knyttet til stress ble først tydelig da arbeidet med analysen ble tatt opp på et høyere abstraksjonsnivå, og i arbeidet med å strukturere diskusjonen. Behovet for å kunne regulere følelser i stresssituasjoner kommer særlig til uttrykk i informantenes uttalelser om vurderinger og karakterer beskrevet tidligere i kapitlet (se s. 40). Alfred beskrev en situasjon knyttet til det å få tilbake en karakter, og hvor mye følelser som er knyttet til dette: «De er spent når de får tilbake vurderingen, hvilken karakter ble det. Og hvis det ikke var en 6er, hvis det er en 5+, så bare raser verden sammen. Da blir det jo igjen for mye av det gode».

Det kommer frem i eksemplet til Alfred over, hvor mye følelser det kan være knyttet til prestasjoner, og det ser ut til at Alfred av og til opplever at følelsene kan ta litt overhånd. Dette viser igjen hvor fort gjort det er at stresset knyttet til det å prestere bikker over til å bli negativt stress, heller enn å gi motivasjon og pågangsmot (Lazarus, 2006). Med bakgrunn i det Alfred sier kan det se ut til at det er et behov for elevene å kunne håndtere følelsene sine slik at følelsene ikke tar overhånd og påvirker dem negativt i like stor grad. Å kunne håndtere følelser innebærer strategier for å regulere tanker, følelser og atferd (Lazarus, 2006), og vil i møte med ulike stressorer kunne være nyttig for elevene slik at de kan velge hensiktsmessige strategier for å ikke la stresset ta overhånd. For å hjelpe elevene til å regulere følelser, må læreren kjenne elevene svært godt. Dette innebærer også at læreren må kjenne til forhold ved elevens liv også utenfor skolen.

Følelser kan uttrykkes på mange måter, og kanskje særlig tydelig når det oppleves som negativt stress (Lazarus, 2006). I skolesammenheng kan dette arte seg som både innadvendthet og utagerende atferd, det kan være opprør, motstand mot læring, eller trekke seg vekk fra situasjonen (Fallmyr, 2020). I møte med elever som ikke klarer å regulere følelser må læreren hjelpe eleven å roe ned der og da, men også på et eller annet tidspunkt sammen med den eleven gå gjennom situasjonen som skapte stress- og følelsesaktivering hos eleven, og vise andre måter å reagere på. Elevene må dermed få hjelp til å forstå egne følelser, og samtidig få hjelp til å vite hva en skal gjøre med de følelsene, så de ikke kommer i skade for å skade seg selv eller andre. Dette blir dermed også en del av følelseskompetansen til læreren å arbeide med disse tingene



(Fallmyr, 2020). Å legge til rette for gode tiltak for å redusere stress blir vanskelig å få til uten denne kompetansen. Det å lære de det er viktig, og det vil også kunne være med på å redusere stress. I tillegg til å kunne bidra til en mestringsfølelse når man mestrer stresset. Følelsesregulering er en prosess der individet påvirker hvilke følelser de har når de opplever dem, samt hvordan de erfarer og uttrykker disse følelsene (Normann-Eide, 2020). I skolesammenheng vil det å klare å regulere følelser i situasjoner som er forbundet med stress, være en hensiktsmessige mestringsstrategier for å håndtere stresset. Hvis man ikke mestrer å regulere sterke følelser som oppstår i stressende situasjoner vil det kunne være negativt for elevene ved at det kan bli et hinder for å kunne gjøre det man vil. Det gjelder både positive og negative stressfølelser. Dette kan for eksempel være knyttet til det å inngå eller ivareta vennskap, noen elever som viser høy stressbelastning i skolen kan få problemer med å fungerer sosialt sammen med medelever, fordi de oppleves som krevende å være sammen med (Havik, 2019, s. 136). Mangelfull regulering av følelser kan også påvirke elevene i negativ retning når det kommer til å gjøre det godt i situasjoner som setter krav til å prestere dersom følelsene tar overhånd og en ikke mestrer å holde fokus på oppgaven. God evne til å regulere følelser kjennetegnes ved god psykisk helse (Lazarus, 2006; Normann-Eide, 2020).

Det er flere av informantene som også trekker frem at stress også kommer til uttrykk gjennom fysisk uro eller ved at noen elever blir vandrere. Et aspekt ved en følelsesmessig respons er nettopp kroppslige uttrykket (Normann-Eide, 2020, s. 40). Alfred opplever at noen elever kan bli litt ekstra urolige om de ikke får arbeide med noe praktisk, og han beskriver at de blir «vandrere» (se s. 39) hvis de ikke får utløp for rastløsheten. En slik uro kan være et uttrykk for at elevene ikke klarer å regulere følelsene sine på en hensiktsmessig måte. Kroppslige reaksjoner kan og være et symptom på stress (Lillejord et al., 2017; Rod, 2019). Alma kommer også med eksempler på hvordan elevene kan bli så nervøse at det påvirker dem negativt i situasjoner hvor de skal prestere:

«[...] hvor de kanskje babler litt mye, eller roter med det de hadde planlagt å si, du ser at de kanskje blir litt røde i ansiktet og ubekvemme, og så er det en del som går rett over i fnisemodus. Og på den måten klarer de ikke helt å prestere sånn som de hadde tenkt.»

Eksemplene til Alfred og Lilly understreker ytterligere at noen elever kan ha nytte av å bli bedre på å regulere følelser i situasjoner som oppleves som stressende av ulike grunner. I eksemplet

til Alfred kan det tenkes at læringsaktiviteter hvor en får bruke kroppen i mer praktisk eller fysisk arbeid, kan være et godt tiltak for å få utløp for noe av den kroppslige uroen.

#### **5.2.4 Betydningen av et mestringsorientert læringsmiljø for stressreduksjon**

Som skrevet innledningsvis i kapitlet, bør det legges til rette for tiltak som går på hele elevgruppen, fordi læreren sjeldent bare har enkeltelever i en undervisningssituasjon. Et læringsmiljø som fremmer mestringsorientering er forbundet med lavt nivå av negativt stress (Bru, 2019). Å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø vil bidra til at læreren kan personliggjøre tiltakene samtidig som en ivaretar hele gruppen. Transaksjonsteorien til Lazarus (1989) om stress og mestring vektlegger samspillet mellom individ og miljø, hvor stresset oppstår når krav fra omgivelsene overstiger de ressursene individet kan mobilisere for å innfri disse. Basert på dette kan stresset elevene opplever komme som følge av at krav og forventninger de opplever blir stilt til dem fra omgivelsene ikke går overens med det de har mulighet til å mestre. I skolen handler dette om, dette kommer også frem i empirien, om at det stilles for høye krav til prestasjoner eller at selve mengden stress bli for stor.

Intensjonen med testing er å stimulere til mer målrettet innsats for høyere faglig nivå i skolen, men med et slikt fokus ligger det også en mulighet for større grad av sammenlikning og konkurranse mellom elevene, som igjen kan føre til negative følelser. Negative følelser forbundet med det å prestere i skolen er en av hovedkildene til opplevd stress i skolen (Bakken, 2020). Det kan ut ifra dette tenkes at det er hensiktsmessig for stresset til elevene når det kommer til vurderingssituasjoner å legge til rette for at fokuset på karakterer ikke blir for stort. Som informant Alma forteller i sitt intervju er hun opptatt av å snakke ned betydningen av karakterer for at det ikke skal ta for mye fokus. Hun utdyper dette gjennom å fortelle hvordan hun bruker metaforen «øvingskamp» om vurderinger underveis i semesteret (se s. 47). Å bruke metaforen «øvingskamp» passer fint til intensjonene i et mestringsorientert læringsmiljø, hvor man hele tiden sikter på at elevene skal utfordre seg og bli bedre. I et mestringsorientert læringsmiljø vil læreren være bevisst sin rolle når det kommer til hvordan forventninger knyttet til skolearbeidet blir formidlet (Tvedt & Bru, 2019), og det kan tenkes at det å være bevisst rundt hvor mye, eller kanskje heller lite, en enkelt vurdering betyr i den store sammenhengen kan ta vekk noe av presset på å prestere. Det å snakke ned betydningen av karakterer kan da bidra til at elevene revurderer læringsaktiviteten som truende, risikoen for å vurdere læringsaktiviteter som truende er større dersom eleven har høye ambisjoner og hovedfokuset ligger på målbare prestasjoner (Tvedt & Bru, 2019). I transaksjonsteorien beskrives mestring

som individets måte å forholde seg til situasjoner som er en trussel mot egen identitet. Stress knyttet til prestasjoner kan dermed oppfattes som en trussel eller en skade mot selvet, for eksempel et ønske om å opprettholde gode karakterer eller unngå å tape ansikt.

Å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø vil også være avhengig av gode lærer-elev relasjoner. Lærere som kjenner elevene sine godt vil ha lettere for å forstå når det blir en ubalanse mellom stress og mestring, slik at stresset bikker over til at elevene ikke lenger opplever mestring. Læreren har også i en unik posisjon til å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene, som kan bidra til at flere elever søker sosial støtte fra hverandre. Et mestringsorientert læringsmiljø handler om å unngå fokus på sosial sammenlikning, konkurranse og testing, og ved at noe av fokuset på karakterer og prestasjoner fjernes kan det tenkes at terskelen for å spørre om hjelp være mindre, fordi man ikke har noe å bevise. Å tørre å gjøre feil og å være nysgjerrige sammen kan virke positivt på det sosiale miljøet i klassen og styrke opplevelsen av tilhørighet som vi vet skaper trivsel i skolen.

Mestringsorientering handler ikke bare om å redusere fokus på karakterer og prestasjoner, men også å legge til rette for at alle elever skal ha muligheter for å oppleve mestring. Informant Ludvik opplever at mye av stresset i hans klasse handler om å stå foran klassen å snakke høyt, derfor er han opptatt av å legge til rette for at alle elevene skal få mulighet til å kjenne på mestring knyttet til det. Han forteller at han har som prinsipp at ingen elever skal tvinges til å stå foran hele klassen, fordi det heller ikke er et uttrykt mål i kompetansemålene i skolen. Ludvik forteller videre om et tiltak han gjør i klassen (se s. 49) som handler om la elevene gradvis utfordre seg mer og mer i møte med muntlige presentasjoner, ved å først fremføre kun for lærer, og så utvide til flere og flere tilhørere. Ved å la elevene få lov til å utfordre seg gradvis i læringsaktiviteter som skaper stress, slik som Ludvik beskriver her, er en effektiv form for eksponeringstrening, som blant annet kan brukes til å hjelpe elever til å gradvis utsette seg selv for stressorer som er forbundet med stressfølelser (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102). Her kan læreren først få innsikt i elevenes tanker og følelser knyttet til situasjonen, og så lage en plan for hvordan en skal arbeide videre med eksponeringen. Her kan læreren også hjelpe elevene med verktøy å bruke underveis, som at det er lov til å ta pauser, eller gjøre dem bevisste og trygge på at det helt vanlig og ufarlig å kjenne på kroppslige reaksjoner underveis. Det handler om elevenes vurdering av situasjonen, men også om tilrettelegging. Med en god relasjon på plass kan læreren snakke med elevene om disse følelsene, men lærer må også tilrettelegge for at eleven gradvis kan oppleve mestring. Det holder ikke at det bare er elevene

som skal endre seg, men læreren må kanskje også endre situasjonene. Det går ikke an å bare endre tankene til elevene ved å snakke om det, men det må også tilrettelegges for at det skal bli en gradvis læring og mestring av stress. For å forstå og kjenne på det i sin egen kropp hva positivt stress er. Det gjør man ikke hvis man ikke endrer situasjonen og tilrettelegger for en gradvis læring av det. Når elever får mulighet til å øve seg, og oppleve en viss kontroll over situasjonen, kan stresset igjen bli positivt (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 37). Elevene vil da kunne strekke seg fra utfordring til utfordring og oppleve at de mestrer underveis, samtidig som de strekker sin tåleevne. Slik kan elevene skaffe seg de nødvendige verktøyene for å håndtere stress senere.

Det å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø betyr også å gi elevene tro på at de klarer å mestre. I et læringsmiljø hvor det er stort fokus på prestasjoner og høye karakterer vil elever som opplever å ikke nå opp til forventninger over tid kunne utvikle lav mestringstro (Tvedt & Bru, 2019). Dette skyldes da for høye krav fra omgivelsene som individet ikke klarer å innfri. Alfred (se s. 40) sier at dette har han opplevd hos sine elever, han forteller at «[...] det er jo flinke folk som med mindre stress og med mindre press hadde prestert bedre eller kanskje enda bedre fordi de hadde vært fortrolige med sin dyktighet». Dette viser han at han er oppmerksom på at mye stress og press kan påvirke elevenes mestringstro i negativ retning. Det viser også til følelseskompetanse hos Alfred, nettopp fordi han oppfatter at det i situasjoner med mye stress og press er mye negative følelser som kan ta overhånd, og at eleven da ikke vil klare å finne. At elevene Alfred referer til her ikke klarer å regulere og mestre eget stress i situasjoner som de opplever som stressende kan vise til en ineffektiv mestring av stress (Lazarus, 2006). At mestringen er ineffektiv kan også vise til at det stilles krav fra omgivelsene som elevene ikke opplever at de klarer å innfri, de har lav mestringstro på at oppgaven er håndterlig. Det blir derfor en del av lærerens arbeid å hjelpe og støtte elever i valg av mer hensiktsmessige strategier for å regulere stress og følelser i slike situasjoner, men det blir også her viktig å legge til rette for at de krav og forventninger som stilles til eleven ikke overstiger elevenes opplevelse av egne ressurser for å håndtere dem.

I arbeidet med å skape et mestringsorientert læringsmiljø er det viktig å huske på at hensikten ikke er å fjerne alt stress, men heller tilpasse læringsmiljøet slik at de positive sidene ved stress blir fremtredende. Moderat stress vil virke positivt inn på læring og innsats (Lazarus 2006; Lillejord; 2017). Det kan dermed tyde på at det er en hårfin balanse mellom å stille høye nok krav for å få gode mestringsopplevelser. Hva som er grensen for hva som biker over til å bli

for mye stress i en situasjon for elevene vil læreren kunne få vite gjennom relasjonsbyggingen. Stresset overtar for mestringen når de iboende ressursene til elevene, eller ressurser de har tilgjengelig i omgivelsene ikke lenger strekker til.

### **5.3 Grensen for lærerrollen**

Som beskrevet i forrige kapittel kom det frem av analysen at det er en gjensidig sammenheng mellom hvilke typer stress læreren ser hos elevene, tiltakene de gjør for å redusere dette stresset, og hvor de opplever at grensen for lærerrollen går når det kommer til å redusere stress hos elevene. I arbeidet med analysen kom det frem at det var flere sider ved lærerrollen når det kommer til å redusere stress som det var interessant å diskutere videre. Ved å se informantenes uttalelser sammen så det ut til at denne siden ved lærerens arbeid er todelt, hvor det på den ene siden dreier seg om lærerens opplevde kompetanse, og på den andre siden hvor de selv opplever at grensen bør settes.

Samtlige av informantene uttalte at de ønsket seg mer kunnskap om stress, slik at de bedre kunne legge til rette for ulike tiltak mot negativt stress eller gi elevene strategier for å mestre det. Hos informant Alma kom dette til uttrykk gjennom hennes erfaring med en elev som fikk angstanfall (se s. 53), og hun opplevde at hun ikke hadde den kompetansen hun skulle ønske for å imøtekomme elevenes behov på en god måte. Hun ytrer et ønske om mer kunnskap knyttet til strategier for å roe ned, og legger til at hun ikke tror slike hendelser er uvanlig i skolen i dag. At slike hendelser ikke er uvanlig finnes det også støtte for i litteraturen om stress i skolen, hvor det kommer frem at det er stadig flere som selvrappporterer om psykiske plager som angst og depresjon (Bakken, 2020; Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017). Derfor er det rimelig å anta et lærere vil komme opp i situasjoner hvor slik kunnskap vil være nyttig.

Det er likevel ikke alt læreren kan gjøre noe med. Elever med mer alvorlige psykiske plager enn det som vi kan kalle «normalt» stress, og som ikke blir bedre av generelle tiltak som trygt læringsmiljø og gode relasjoner må henvises til spesialisthelsetjeneste for utredning og eventuell behandling (Havik, 2019, s. 142). Dersom stressreaksjoner er kraftige og vedvarer kreves det tett og tilrettelagt oppfølging fra lærer, men og psykolog og omsorgspersoner (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 101). Uten at dette gir noen ensidig konklusjon på hva som er grensen for hva som er lærerens ansvar, gir det i alle fall en slags indikasjon på hva som kan være retningsgivende.

Flere av informantene uttaler likevel at de opplever å ha tilstrekkelig med kompetanse når det kommer til å redusere stress som oppstår hos elevene i forbindelse med undervisnings- og læringssituasjoner, men som kan anses som «vanlige» reaksjoner på stress. Eksempelene som trekkes frem er klasseledelse, forutsigbarhet og planlegging, og å skape mestringsopplevelser. Informant Lilly gjør også noen av de samme refleksjonene som Alma, og trekker frem eksempler på det du hun kaller «mer alvorlige typer stress» (se s. 53), som «at det er krise i hjemmet, det er skilsmisse, det er stress fordi jeg vil skifte kjønn, det er stress fordi jeg er forelsket, jeg stresser fordi jeg tenker sånn og sånn om kroppen min, det er påbegynnende spiseforstyrrelse». Denne typen stress opplever informantene seg mindre forberedt på, nemlig de andre sidene ved elevenes liv som kan skape stress. Basert på det informantene forteller kan det virke som at det er lettere å vite hva som er lærerens ansvar når det kommer til å redusere stress direkte knyttet til skolearbeidet, og at det er mer utfordrende å definere hva som er lærerens ansvar når det kommer til det andre stresset i elevenes liv. Det kan også tyde på at hva læreren opplever som sitt ansvar når det kommer til å redusere stress kan være en begrensende faktor for hvilke tiltak som kan redusere stress i skolen.

Selv om det ikke er alt lærerne kan gjøre noe med, vil læreren hele tiden være en viktig person for å identifisere symptomer på stress eller andre plager. Slik det kommer frem av intervjuene, vil en lærer med gode relasjoner til elevene sine oppfatte at det er flere sider ved elevenes liv som skaper stress, ikke bare forhold i skolen. Dette stiller krav til lærernes relasjon- og følelseskompetanse (Fallmyr, 2020). Elevenes stress handler også om faktorer i elevens daglige liv utenfor skolen, som for eksempel elevens hjemmesituasjon. Det er mange risikofaktorer knyttet til stress, og skolen og læreren kan fungere som en beskyttelsesfaktor (Bru, 2019). Stress kan, som forklart i teorikapitlet føre til en rekke psykiske og fysiske utfordringer (Murberg & Bru, 2004; Rod, 2019; Torsheim & Wold, 2001), og det blir opp til læreren å formidle videre og eventuelt koble inn andre instanser.

En annen side ved hva som er grensen for lærerrollen kommer frem i flere av informantenes uttalelser, og det dreier seg om hva læreren selv opplever som sitt ansvar for å redusere stress. Lilly sier at man i arbeidet som lærer må kjenne sine egne grenser og være tydelig på det, både ovenfor kolleger, elever og seg selv (se s. 55). Hun begrunner dette i at «det tar tid, og det tar energi, og det tar krefter». Det kan dermed se ut til at hun peker på en side av lærerrollen som handler om balansen mellom å ta alle elevenes utfordringer på alvor, samtidig som en klarer å

se egne begrensninger. Dette minner oss på at det er et aspekt av lærerens stress her også. Som det kommer frem av teorien til Lazarus (1989, 2006) handler jo stress om en opplevd ubalanse mellom de krav og forventninger som stilles individet, og de ressursene det opplever å ha til rådighet for å mestre. Det kan tenkes at det vil være grunnlag for opplevd stress hos lærere dersom de ikke erfarer at de har den kompetansen som kreves for å redusere mer omfattende stress, og kanskje særlig hvis de opplever at det er en ubalanse mellom krav og forventninger fra omgivelsene, det kan være elever, foreldre eller skoleledelsen, og hva læreren opplever å mestre med de ressursene som er tilgjengelig. I tillegg kan det tenkes at det å være bevisst eget stress som lærer gir nyttig innsikt i hva som kan være årsak til stress og hvordan følelser er med på å påvirke stressopplevelser og valg av mestringsstrategier.

Med bakgrunn i det informantene opplever at skaper stress hos elevene og hvordan stresset kommer til uttrykk gjennom følelser og fysiske reaksjoner kan det se ut til at det er en fordel for lærere å ha kunnskap om følelser og hvordan regulere følelser. I tillegg uttrykker lærerne et ønske om mer kunnskap om hvordan de kan roe ned elever som er stresset, og hva de kan lære videre til elevene slik at de kan lære seg å mestre stress på egenhånd. Det at lærerne opplever at de ikke har den kompetansen de selv mener er nødvendig når det kommer til å redusere enkelte sider av elevenes stress, kan tyde på at det ikke er nok om disse temaene i lærerutdanningen. Dette var også bakgrunnen for at denne studien ble til i utgangspunktet.

### **5.3.1 Et kritisk blikk på studiens bakteppe**

Et annet aspekt ved lærerrollen som er relevant å belyse, er den antatte opplevde spenningen mellom behovet for å få *folkehelse og livsmestring* inn i læreplanen på den ene siden, og test- og prestasjonskulturen på den andre. Denne spenningen hadde jeg gjort meg en antakelse om at eksisterte gjennom arbeidet i forkant av studien. Denne spenningen dannet også bakteppet for utformingen av problemstillingen (se figur 1 s. 3). I arbeidet med datamaterialet var ikke dette noe som kom frem som et umiddelbart funn etter intervjuene, da jeg fikk inntrykk av at lærerne hadde gode tiltak og retningslinjer innad i kollegiet for å ikke utsette elevene for mer stress en nødvendig. Eksempelvis forteller Alma og Ludvik at på skolene de jobber på praktiseres tre vurderinger per semester per fag, og ikke mer enn tre vurderinger i uken. I tillegg sier samtlige av informantene at de praktiserer karakterfritt på åttendetrinn. Den påpekte spenningen ble likevel gradvis avdekket etter nærmere arbeid med datamaterialet, nettopp ved at de hadde et svært bevisst forhold til vurderingstrykket de utsetter elevene for. Det at lærerne er bevisste på vurderingstrykket og karakterbruken i klasserommet kan være et uttrykk for at

de opplever at det er en spenning mellom den siden av skolen hvor en er opptatt av målstyring og prestasjoner og behovet for å ivareta elevenes helse og trivsel. Hvis lærerne ikke hadde kjent på dette presset så hadde de kanskje ikke trengt å være bevisste på det. Med mye fokus på ungdommers psykiske helse de siste årene, for eksempel gjennom Ungdata-undersøkelsene (Bakken, 2020), kan det være bevisst at de ikke ønsker å utsette elevene for mer stress enn det som er nødvendig. I tillegg kommer det frem i intervjuene at lærerne helt tydelig opplever at mye stress og press knyttet til det å prestere i skolen er mye av grunnen til at elevene opplever stress, og dette stresset fører til mye negative følelser i elevene.

Tiltakene lærerne presenterer knyttet til å redusere stress og press i situasjoner som stiller krav til å prestere, handler derfor ikke bare om at de vil beskytte elevene mot det stresset som ligger i den nasjonale og internasjonale konkurransen om å bli den beste skolen i form av karakterresultat, men kanskje like mye om en verdikamp som de deltar i med en taus, og likevel praktisk motstand, ved å redusere vurderingstrykket. Det er ingen tvil om at de opplever et for stort vurderingstrykk og prestasjonspress som for utfordrende for elevene. De arbeider for å redusere stresset innad mot elevene, samtidig som de yter motstand uten at de aktivt går ut mot det.

Som beskrevet i kapitlet om teori og tidligere forskning vil et læringsmiljø preget av prestasjonsorientert målstruktur, et prestasjonsorientert læringsklima (Tvedt & Bru, 2019), bidra til å øke prestasjonspresset i skolen. Målstrukturen handler i tillegg ikke bare om tendenser hos enkeltskoler, men kan også beskrive mer samfunnsmessige forhold knyttet til skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Selv om det ikke er noe konklusjon på at skolen har blitt mer prestasjonsfokuserert over tid, så sier Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 61) at det er sannsynlig at skolen har utviklet seg i en mer prestasjonsorientert retning grunnet internasjonal testing, for eksempel PISA, som har ført til mer sammenlikning av skoler. Det kan se ut som at lærerne i studien har et pedagogisk grunnsyn som er mer forenelig med en mestringsorientert målstruktur (Tvedt & Bru, 2019). For lærere kan prestasjonsorientert målstruktur oppleves problematisk når det strider imot det de tror er best for elevene, som kan være en bakenforliggende årsak, kanskje til og med ubevisst, for tiltakene de gjør knyttet til vurderingstrykket.



## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke tiltak som kan bidra til å redusere negativt stress i skolen. I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste funnene som har kommet frem av analysen og i diskusjonskapitlet, og hvordan de belyser studiens problemstilling: «*Hvilke tiltak kan redusere negativt stress i skolen?*». Til slutt i kapitlet vil det presenteres forslag til videre forskning med bakgrunn i funnene gjort i denne studien.

### 6.1 Oppsummering av funn

I presentasjon av resultater i kapittel fire, ble det presentert en gjensidig sammenheng mellom hvilke typer stress læreren opplever hos elevene, hvilke tiltak de gjør for å redusere stress, og hvor de opplever at grensen for lærerrollen går når det kommer til å redusere stress (se figur 3 s. 36). Det som kommer frem av denne sammenhengen er at hvilke typer stress læreren ser hos elevene og hva læreren opplever som sitt ansvar når det kommer til å redusere stress, vil være utgangspunktet for de tiltakene som læreren gjør. Samtidig vil grensen for lærerrollen basere seg på behovet for å redusere stress som kommer frem hos elevene og de tiltakene som blir gjort. Lærerens oppfattelse av hvilket stress som påvirker elevene vil også være avhengig av hvordan læreren opplever at tiltakene fungerer og hva de opplever som sitt ansvar.

Empiri og utvalgt teori tyder på at konkrete tiltak for å redusere negativt stress i skolen bør bygge på relasjonsbygging, mestringsopplevelser og stressmestringsstrategier. Dette kom frem i empirien i kapittel fire, og ble videre diskutert i kapittel fem. Teorien trekker frem betydningen av gode relasjoner og mestringsopplevelser for et stressdempende læringsmiljø. Teorien gir også innsikt i ulike strategier for å redusere stress, gjennom valg av mestringsstrategier, lærerens følelseskompetanse og elevens evne til følelsesregulering. Empirien tydeliggjør behovet for stressreducerende tiltak i skolen, og gir eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis. Empirien gir også ny innsikt i sammenhengen mellom stress, mestring og følelser i en skolesammenheng, samt bidrar til å knytte teori om følelseskompetanse i skolen til et konkret bruksområde som det å redusere negativt stress hos elever.

Tiltak som kan bidra til stressreduksjon i skolen bør ikke bare handle om elevenes egen vurdering og håndtering av stressende situasjoner, men også om lærerens tilrettelegging for mestring. Transaksjonsteoriens beskrivelse av stress som et dynamisk forhold mellom individ og miljø tilsier at det mest fruktbare stressreducerende tiltaket er en endring av elevenes

vurdering av situasjonen, samtidig med en tilrettelegging for gradvis mestring og læring fra skolens side. Dette viser også informantene god innsikt i, ved at de er bevisste på hvilke læringsaktiviteter som skaper mest stress i elevgruppen, og at de er bevisste vurderingstrykket de utsetter elevene for.

Følelseskompetanse hos læreren ser ut til å være av betydning når lærerne skal legge til rette for å redusere negativt stress. Informantene viser hvordan de tilegner seg kunnskap om elevenes følelser gjennom å bygge relasjoner og snakke om andre ting enn bare skole. Informant Alfred sammenlikner relasjonsbyggingen med en «inngangsbillett», og sier at denne relasjonsbyggingen er et nødvendig første steg for å snakke om følelser og vanskelige ting. Denne sammenlikningen tydeliggjør at det må ligge en god relasjon i bunn for at læreren skal få innsikt i elevenes følelser og dermed også deres opplevelse av stress. Med en god relasjon på plass kan læreren snakke med elevene om følelser relatert til stress, men læreren må også tilrettelegge for at eleven gradvis kan oppleve mestring.

Teorien og empirien peker på at det er både ønskelig og viktig å lære elevene om stress og det å kjenne igjen egne følelser i stressituasjoner. Dette er viktig for å lære elevene strategier for å kunne hanske med det negative stresset, gjennom å søke støtte fra andre eller strategier for å regulere følelsene sine i situasjonen. Det er også viktig for å ivareta det positive stresset, som er viktig for å kunne oppleve mestring. Som informantene trekker frem er det åpenbart ikke riktig å fjerne alt stress, men heller å lære elevene å kunne håndtere det å stå i stresset og ta nytte av det positive aspektet. Det er likevel viktig at det gjøres tiltak for å redusere stress som over tid kan føre til negative helsekonsekvenser og mindre adekvate strategier for å håndtere stress.

Arbeidet til læreren for å redusere negativt stress ser også ut til å være preget av lærerens opplevde kunnskap knyttet til det å redusere stress. Lærerne uttrykker et ønske om mer kunnskap for å redusere negativt stress, samt kunnskap om hvordan læreren kan bidra til å gi elevene egne stressmestringsstrategier slik at de lettere kan tåle det trykket som skolehverdagen bidrar med. Det at samtlige informanter uttrykker et ønske om å få mer kunnskap om stress og stressreducerende tiltak kan tyde på at det ikke er nok om disse temaene i lærerutdanningen. Ut ifra empiri og teori presentert i denne studien, synes det relevant å gi lærerstudenter enda bedre kompetanse i hvordan opplevd stress henger sammen med uttrykte følelser, og hvordan opplevd

stress kan påvirkes i positiv retning gjennom gode relasjoner, mestringsopplevelser og følelsesregulering.

Det er heller ingen tvil om at lærerne selv opplever at det er nødvendig å redusere negativt stress i skolen. Det kommer tydelig frem at lærerne opplever en test- og prestasjonskultur som er utfordrende for elevene. Lærerne arbeider med å redusere opplevd stress innad mot elevene, ved å gi dem strategier for å mestre stress, de snakker ned betydningen av karakterer, og de legger til rette for et forutsigbart og mestringsorientert læringsmiljø. Samtidig ser det ut til at de yter en slags stille motstand mot en test- og prestasjonskultur i skolen, uten at de aktivt går ut mot det. Dette kommer blant annet frem i måten de snakker om å redusere vurderingstrykket og å praktisere karakterfritt åttendetrinn, nettopp fordi de ser hvilke negative konsekvenser et høyt vurderingstrykk har på elevenes opplevde stress.

## **6.2 Videre forskning**

I arbeidet med den tematiske analysen ble det tydelig at datamaterialet var innholdsrikt og omfattende. Jeg valgte i diskusjonskapitlet å diskutere sider ved stressreduksjon som handlet om relasjonsbygging, mestringsopplevelser og stressmestringsstrategier. Jeg har også sett på hvor grensen for lærerrollen går, basert på informantenes refleksjoner. I arbeidet med datamaterialet kom det også frem sider ved opplevd stress som jeg har valgt å la ligge, men som kan være grunnlag for videre forskning.

Det kommer for eksempel frem at informantene av og til opplever fysisk uro i klasserommet som et uttrykk for opplevd stress hos elevene. Fysisk aktivitet kan tenkes å ha en positiv effekt for noen elever når det kommer til å redusere stress. Det kan også være en fin arena for å oppleve mestring og bygge relasjoner. Å undersøke nærmere betydningen av fysisk aktivitet som tiltak for å redusere negativt stress vil være interessant for videre forskning. Teorien som er brukt i studien trekker også frem ulike mestringsstrategier for å håndtere stressende situasjoner, disse har jeg i diskusjonen ikke gått detaljert inn på. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan lærere kan arbeide mer målrettet og konkret for å gi elevene bedre grunnlag for å velge adekvate mestringsstrategier i møte med stressorer.

Studien tar heller ikke for seg kjønnsforskjeller på opplevd stress. Forskning viser at det er kjønnsforskjeller når det kommer til hva som skaper stress hos elever (Lillejord et al., 2017),

og det kan dermed tenkes at det er forskjeller i hvilke tiltak som bidrar til stressreduksjon hos jenter og gutter på best mulig måte. Når det er sagt, kunne det også vært interessant for videre forskning å intervju elever for å få en dypere forståelse av deres opplevelser og deres behov i situasjoner som kan skape stress.

Som teorien og empirien peker på, er stress og press i skolen en av hovedårsakene til opplevd negativt stress hos elever, og det har stor innvirkning på elevers læring og trivsel i skolen. I dette ligger det et behov for å arbeide med stressreduserende tiltak som kan bidra til å redusere det negative stresset, men også arbeide for å ivareta det positive stresset. Denne studien har forsøkt å bidra til forskningsfeltet og lærerprofesjonen ved å se på noen tiltak som kan bidra til det formålet. Det blir spennende å følge forskningen videre.

## 7.0 Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19*. Oslo: NOVA; OsloMet.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata. Nasjonale resultater 2020, NOVA Rapport 16/20*. Oslo: NOVA; OsloMet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Cary, UNITED STATES: Oxford University Press, Incorporated.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og Mestring i skolen* (s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. NOVA Rapport nr. 6/17*. Oslo: NOVA.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring - Det sosiale aspektet ved skolen In E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og Mestring i skolen* (s. 125-143). Bergne: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T., & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. *Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/behovet-for-a-lare-om-egne-folelser>*

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (T.M Anderssen & J. Rygge, Overs.)* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese (M. Visby, Overs.)*. København: Akademisk Forlag.
- 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: Kunnskapscenter for utdanning Retrieved from [www.kunnskapscenter.no](http://www.kunnskapscenter.no)
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School psychology international, 25*(3), 317-332.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2008). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education, 12*(3), 361-370.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., & Qvarnstrøm, U. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *J Sch Health, 69*(9), 362-368. doi:10.1111/j.1746-1561.1999.tb06430.x
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo (1993): Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Normann-Eide, T. (2020). *Følelser : kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringereide, K. E., & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring : tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.
- Rod, N. H. (2019). *Stress og helse : årsaker, helsekonsekvenser og sosial ulikhet (M.-C. Jahr, Overs. 1. utg.)*. Oslo: Gyldendal.

- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 11-15. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. In M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre sine egne liv* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303. doi:10.1177/0743558401163003
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. In E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og Mestring i skolen* (s. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i naturfag (NAT1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Innledning

Min bakgrunn: Jeg går for tiden på masterprogrammet *Master i undervisningsvitenskap, med fordypning i pedagogikk*. Har fullført 4-årig grunnskolelærerutdanning 5.-10.klasse.

Formålet med intervjuet er å få innsikt i hvordan lærere arbeider med å redusere negativt stress hos sine elever gjennom sine arbeidsmetoder og vurderingspraksiser. Jeg ønsker også å få innsikt i hvilken kunnskap læreren selv mener de trenger når det kommer til å ivareta elevenes psykiske helse.

### Informasjon:

Det er frivillig å delta, og dersom du ikke ønsker å svare på spørsmål som stilles er det helt greit. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke bli oppgitt ditt ekte navn i selve oppgaven. Lyddopptak vil slettes etter transkripsjon. Til slutt vil jeg gjøre oppmerksom på at det ikke skal oppgis eksempler som bryter med elevers personvern.

Tidsramme: Maks 1 time.

| Tema                         | Spørsmål   | Mulige Oppfølgingsspørsmål   |
|------------------------------|--|--|
| Bakgrunn                     | Kan du fortelle <i>kort</i> om din yrkesbakgrunn?  | Stilling?<br>Trinn og fag?<br>Fartstid i skolen?<br>Utdanning?   |
| Forståelse av stressbegrepet | Hva legger du i begrepet stress?   | Kan stress være positivt?  |
|                              | Helt generelt, opplever du at elevene kan bli stresset av noen av læringsaktivitetene i dine timer?                                      | Hvilke typer aktiviteter da?<br>Hva med vurderingspraksisen?<br>Har du observert forskjellige typer stress hos elevene knyttet til disse aktivitetene? |
|                              | <i>(til lærerne som har jobbet en stund)</i><br>Har du sett en endring i stressnivå blant elevgruppen i de årene du har jobbet i skolen? | Hva kan grunnen til dette være?  |
| Lærerens tilnærming /tiltak  | Hvordan arbeider du som lærer for å redusere stress blant dine elever?<br>Kan du fortelle om bruken av prøver og testing i dine fag?     |  |



|            |   |  |
|------------|---|--|
|            | <p>Hvordan opplever du at elevene forholder seg til disse?</p> <p>Hvordan jobber dere i forkant og etterkant av prøver i dine fag?</p> <p>Opplever du generelt en økt grad av spenning eller stress knyttet til prøver og resultater i dine fag?</p> <p>Vet du noe om mengden av prøver og testing generelt på din skole? Hvordan forholder i tilfelle elevene seg til dette?</p> <p>Har du opplevd en økende grad av vektlegging av prøver og tester nasjonalt eller ved din skole de seneste årene?</p> | <p>Opplever du at det er en kjønnsforskjell i stressnivået?</p>  |
|            | Hva gjør du for å forebygge/reducere stress, angst og negative forventninger knyttet til prøver og resultater i dine fag?   |  |
|            | Hvilken opplevelse har du av de tiltakene som blir gjort?   | Hva kan grunnen til at det fungerer/ikke fungerer være?  |
|            | Hva opplever du som det viktigste du gjør for å skape en kultur for mestring i dine timer?  |  |
| Kompetanse | Hvordan forberedte din utdanning deg til å arbeide med stressreduksjon og økt mestring hos elevene?   | <p>Har du ønsket deg mer kunnskap om hvordan du kan håndtere stress knyttet til læringsarbeid?</p> <p>Hva kunne du ønsket mer kunnskap om?</p> <p>Hvordan kan du gå fram for å skaffe deg slik kunnskap?</p> |
|            | Hvilken kompetanse tenker du at lærere i dag burde ha om stress i skolen?   |  |
|            | Hvor opplever du at grensen for lærerrollen går med tanke på å redusere stress?   | <p>På hvilken måte?</p> <p>Utdyp.</p> <p>Opplever du en spenning mellom hva du ønsker å få til og hva som er mulig innenfor skolens rammer?</p>  |
| Avslutning | Noe du ønsker å tilføye?  |  |

## Vedlegg 2 – Utdrag fra koding i NVivo

har ikke vært kontaktlærer for noen av de, men jeg har vært kontaktlærer for en enkeltelev i den prosessen, og vært en del av et kontaktlærerteam hvis det gir mening.

Intervjuer: Ja, mhm.

Da begynner vi bare rett på temaet, som er stress. Hva legger du i begrepet stress?

Lærer 2: Ja, stress det kan være så mye forskjellig. Ehm, jeg tenker mye på stress knyttet til prestasjoner, jaget om å prestere, hvis jeg tenker på stress, **tidsstress, at man har dårlig tid, man skal rekke veldig mye, være mange steder, som også preges.. hverdagen av for ungdom også da, at de skal være mye overalt, dårlig tid, man blir stresset for det.** Stress kan også være ytre og indre stress da, rett og slett. At man kan ha indre stress med tanker om seg selv, og det forventninger som man tenker om seg selv. men også som man tror at andre har om deg, man kan være stresset av ytre faktorer som for eksempel jeg nevnte som tid. Eller at man er redd for noe, for eksempel hvis man skal fly så er man stresset for det, ja. Eller knyttet til sosial angst, og sånne typer ting. At man blir stresset i sosiale settinger. Så stress for meg tenker jeg, da tenker jeg veldig mye på at det handler mye om følelser, mye om tidligere erfaringer, mye om det at man opplever noe nytt, som er ukomfortabelt, da er det fort gjort å bli stresset, eller at man opplever noe av det samme man har gjort ikke sant, med tidligere erfaringer, og da blir man stresset og fortsetter i det mønsteret. Og så tenker jeg at stress er noe som sitter mye i hodet da. Og at man blir påvirket av individuelle faktorer og kontekstuelle da.

Bilde 1: Eksempel på fargekoding i NVivo

| Name                          | Files | Refer... |
|-------------------------------|-------|----------|
| Stress hos læreren            | 3     |          |
| Stress i elevenes liv         | 1     |          |
| stress i relasjon             | 1     |          |
| stress kan motivere           | 1     |          |
| Stress kommer til uttrykk     | 2     |          |
| Stress og mestring            | 0     |          |
| Stress og relasjoner          | 1     |          |
| Stress oppstår plutselig      | 1     |          |
| stress skjerper               | 1     |          |
| stresser mer enn karakter     | 1     |          |
| stresset av gruppearbeid      | 1     |          |
| Stresset går ned når man...   | 1     |          |
| Stresset henger sammen...     | 3     |          |
| større jag                    | 1     |          |
| Sunnhetstegn å spørre         | 1     |          |
| sunt og usunt stress          | 1     |          |
| svært mange tar det ekst...   | 1     |          |
| ta alle på alvor              | 1     |          |
| ta vare på den psykiske h...  | 1     |          |
| Ta vare på gammelt arbeid     | 1     |          |
| Tar med meg problemene...     | 1     |          |
| Tar tid å snu en sånn skute   | 1     |          |
| Telle timer                   | 1     |          |
| Tenkte tiltak                 | 2     |          |
| terskelen for å mestre er lav | 1     |          |
| tidligere erfaringer          | 1     |          |
| Til tross for at vi vet       | 1     |          |
| tilhørighet                   | 1     |          |

Stresset henger sammen med vissheten om en karakter

Reference

**Files\LÆRER 1**  
1 reference coded, 0.31% coverage

Reference 1: 0.31% coverage

Og som er kjempe stresset, spent når de får tilbake vurderingen, hvilken karakter ble det. Og hvis det ikke var en 6er, hvis det er en 5+ så bare raser verden sammen sant så. Da blir det jo igjen for mye av det gode.

**Files\LÆRER 3**  
1 reference coded, 0.56% coverage

Reference 1: 0.56% coverage

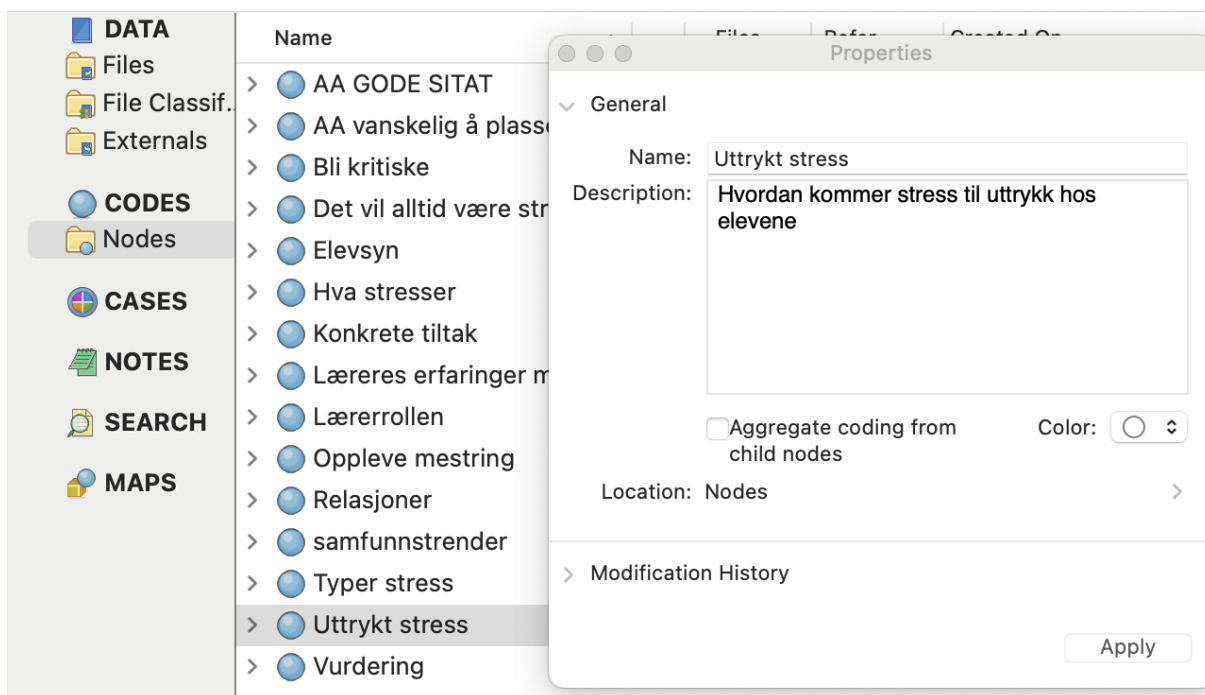
Men de får ikke det tallet. Og bare det å ikke få det tallet betyr veldig mye for de. Det tallet skrives ut i et klasserom, de henger seg veldig fast inne i hodet deres hvis de får et tall som de ikke er fornøyd med eller er fornøyd med. Det er meningen at de skal se på hva læreren skriver eller sier her som de skal jobbe med videre.

**Files\LÆRER 4**  
1 reference coded, 0.16% coverage

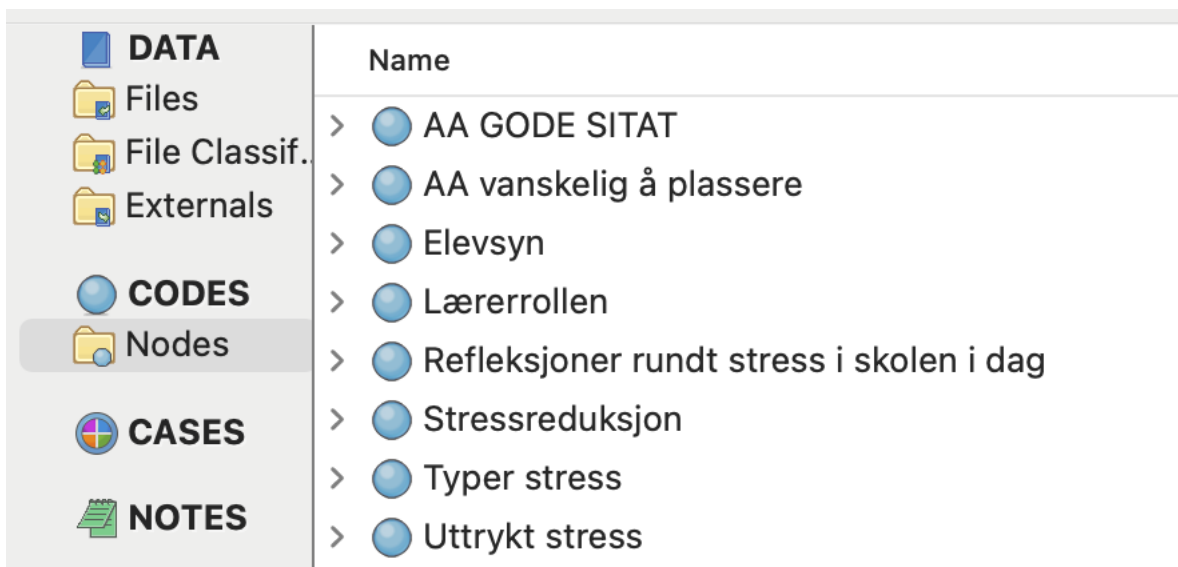
Reference 1: 0.16% coverage

Jeg føler stresset henger i stor grad sammen med vissheten om at de skal få en karakter,

Bilde 2: Utvalg av innledende kodeprosess, med tilhørende tekstutdrag.



Bilde 3: Beskrivelse av hva en kategori eller kode innebærer – for å ha kontroll underveis i arbeidet



Bilde 4: Ferdig kategorisering av koder.

## Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

Vil du delta i masterprosjektet

«Ungdomsskolelæreres tilnærming til å redusere negativt stress hos sine elever»?



### Formål

Folkehelse og Livsmestring har kommet inn som et overordnet, tverrfaglig tema i den nye læreplanen for Kunnskapsløftet. Samtidig ser vi en tendens til test- og prestasjonskultur i skolen og ungdommer som rapporterer om stress i skolen. Formålet med intervjuet er å få innsikt i hvordan lærere arbeider med å redusere negativt stress hos sine elever gjennom sine arbeidsmetoder og vurderingspraksiser. Det er også ønskelig å få innsikt i hvilken kunnskap læreren selv mener de trenger når det kommer til å ivareta elevenes psykiske helse.

Problemstillingen som skal besvares i masterprosjektet er:

«Hvilke tiltak gjør ungdomsskolelærere for å redusere negativt stress blant sine elever?»

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL), Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Med veiledning fra Vigdis Stokker Jensen.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Datainnsamlingen vil skje gjennom kvalitative intervjuer med totalt 4 informanter.
- Tidsrammen på intervjuene vil være på maksimalt 1 klokke.
- Intervjuene dokumenteres med lydopptak, og de vil transkriberes og anonymiseres i etterkant av intervjuene.

Spørsmålene i intervjuet vil spørre etter informantens praksis når det gjelder deres oppfatning av stressbegrepet og hvordan de arbeider med å redusere negativt stress i sitt lærerarbeid. Det vil ikke bli spurt etter personopplysninger eller stilt personlige spørsmål i forbindelse med datainnsamlingen. Unntaket er dette samtykkeskjemaet.

Spørsmålene i intervjuet vil også formuleres slik at det ikke kommer frem opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Informanten vil også bli minnet på dette i forkant av intervjuet.

### 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, og alle personopplysninger vil bli slettet.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke bli oppgitt ditt ekte navn i selve oppgaven.

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Data vil lagres på HVL sin forskningsserver i etterkant av datainnsamlingen. Lydopptakene overføres til forskningsserveren umiddelbart og slettes fra opptakeren senest innen et døgn. All videre behandling av data skal foregå på forskningsserveren.

Samtykkeskjema vil ikke oppbevares sammen med transkribert lydopptak eller annet materiale.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

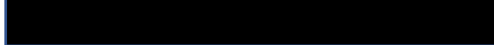
På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hva skjer med innsamlet datamateriell?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.2021. Lydopptakene vil bli tatt opp på diktafon og vil slettes etter transkripsjon. All data vil bli anonymisert og oppbevart adskilt fra annet innsamlet materiale på HVL sin forskningsserver, som er passordbeskyttet.

## **Hvor kan du finne ut mer?**

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

- Min veileder, Vigdis Stokker Jensen, på epost 
- Vårt personvernombud ved HVL, Trine Anikken Larsen på epost [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no), eller telefon 55 58 76 82.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

## Anniken Reisz Kiil



---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Negativt stress blant ungdomsskoleelever – Hvordan lærere arbeider med å redusere dette stresset», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg ønsker å delta som informant i prosjektet, og at Anniken Reisz Kiil kan bruke mitt intervju som en del av sin masteroppgave våren 2021.
- Jeg samtykker i at lydopptak og skriftlige notater fra intervjuet kan brukes i arbeid med dette masterprosjektet. Jeg er kjent med at lydopptakene kommer til å bli slettet etter transkribering.
- Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig, og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst, og at all innsamlet data da vil bli slettet.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 18.05.2021.

Dato:

Deltakers signatur: .....

## Vedlegg 4 – NSD Godkjenning

15.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Negativt stress blant ungdomsskoleelever

#### Referansenummer

700246

#### Registrert

30.10.2020 av Anniken Reisz Kiil

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vigdis Stokker Jensen

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anniken Reisz Kiil

#### Prosjektperiode

16.11.2020 - 18.05.2021

#### Status

09.11.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 09.11.2020 - 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 09.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

#### 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.

#### INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### 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 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

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 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 eventuelt 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: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)