

MASTEROPPGAVE

*Skolestress på barnetrinnet, en gjensidig relasjon mellom tre ulike nivåer
– en kvalitativ studie.*

Julie Marie Elde Kristiansen & Ina Martine Sørensen

Våren 2022

*Grunnskoleutdanningen 1-7 og 5-10.
Faktuelt for lærerutdanninger og språk.*



Forord

Det å skrive master har vært en utfordrende prosess, men det har også vært en lærerik prosess. Bakgrunnen for at vi valgte å skrive om psykisk helse og stress i skolen er basert på erfaringer vi har sett og hørt i skolen. Vi har sett i praksis og som vikarer at stress er en reel utfordring for elevene. Stress og prestasjonspress er noe vi selv har opplevd i stor grad og vi ønsker å forhindre at elever i dagens skole opplever dette. Vi ønsket dermed mer kunnskap og kompetanse om hvordan stress påvirker skolehverdagen til elevene, og hvordan vi kan hjelpe dem i deres hverdag. Vi håper at masteroppgaven kan hjelpe skoler, lærere og lærerstudenter til å bli bevisst på at stress er en aktuell utfordring i skolen, og få kjennskap til kunnskap som kan hjelpe elevene.

Vi vil rette en spesielt stor takk til vår veileder Kjersti Lien Holte som har hjulpet oss gjennom hele prosessen. Vi vil gjerne takke for alle konstruktive tilbakemeldinger, gjennomlesninger, litteraturtips, kloke ord og for at du hadde troen på oss gjennom hele prosessen. Vi vil videre rette en stor takk til våre informanter for at de ønsket å delta i denne studien. En takk rettes også til venner og familie for moralsk støtte i denne prosessen. Helt til slutt ønsker vi å takke alle faglærerne på høyskolen for fem interessant år og mye lærdom. Her ønsker vi spesielt å rette en takk til alle som har bidratt til innholdsrike seminarer og gode tips under masterskrivingen, og i forarbeidet med masteren.

Halden, mai 2022

Julie Marie Elde Kristiansen & Ina Martine Sørensen

Sammendrag

Det finnes lite forskning på stress i barneskolen. Stress og prestasjonspress i skolen har den siste tiden blitt et aktuelt tema, og et sosialt problem som ofte kommer til uttrykk i nyheter og media. Undersøkelser viser at 40-45% av elevene i ungdomsskolen opplever stress ofte eller svært ofte. Slike undersøkelser er ofte knyttet til elever på ungdomsskolen eller videregående. Denne studien har undersøkt om elever opplever stress på 7.trinn, og hvordan dette arter seg. Det ble benytte en kvalitativ studiet, ved flerstegsfokusgruppeintervju. Vi valgte bevisst å ha en heterogen gruppe i studien, da det oftest er forskning på hvordan jenter opplever stress i skolen. Til tross for at det med årene har kommet tydelig frem at også gutter sliter med stress og prestasjonspress.

Studien viser at samtlige deltakere opplever stress på barnetrinnet og funnene indikerer at stresset er knyttet til institusjonelle prosesser som lekser, vurdering, utviklingssamtalen, klasseromssamtalen og klassemiljø. Funnene henspiller videre til at elevene opplever stress på et relasjonelt nivå, da informantene ga en beskrivelse av et konkurransemiljø hvor elevene sammenlignet resultater og hadde høye forventninger til seg selv og andre. Basert på studien har vi utarbeidet en modell 1.9: *skolestressmodell* som illustrerer hvordan stresset artet seg for informantene.

Abstract

There is little research on stress in primary school. Stress and performance pressure in school have recently become a current topic, and a social problem that is often expressed in the news and media. Studies show that 40-45% of students in upper secondary school experience stress often or very often. Such surveys are often linked to students in middle school or high school. This study has investigated if students experience stress in 7th grade, and how this behaves. A qualitative study was used in the multi-stage focus group interview. We deliberately chose to have a heterogeneous group in the study, as it is most often research on how girls experience stress in school. Even though over the years it has become clear that boys also struggle with stress and performance pressure.

The study shows that all participants experience stress at the primary level and the findings indicate that the stress is linked to institutional processes such as homework, assessment, the developmental interview, the classroom interview, and the classroom environment. The findings further refer to the students experiencing stress on a relational level, as the informants gave a description of a competitive environment where the students compared results and had high expectations of themselves and others. Based on the study, we have developed a model 1.9: *school stress-model* that illustrates how stress behaved for the informants.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
Innholdsfortegnelse	V
1. Innledning	1
1.1 Formål	1
1.2 Bakgrunn	2
1.2.1 En endring mot prestasjoner i skolen	2
1.2.2 Stress	3
1.3 Problemstilling	4
1.4 Oppgavens oppbygging	5
2. Teoretisk grunnlag	7
2.2 Stress på individuelt nivå	7
2.2.1 Psykisk helse	7
2.2.2 Stress	8
2.2.3 Positivt og negativt stress	9
2.2.4 Toleransevinduet	11
2.2.5 Identitet, selvverd og anerkjennelse	13
2.2.7 Motivasjon og selvbestemmelse	16
2.2.8 Medbestemmelse	17
2.3 Stress på institusjonelt nivå	18
2.3.1 Utviklingssamtalen	19
2.3.2 Vurdering	20
2.3.3 Lekser	21
2.3.4 Klasseromssamtalen og klassemiljø	22
2.4 Stress på relasjonelt nivå	23
2.4.1 Relasjoner – lærer	24
2.4.2 Relasjoner - medelever	25
3. Metode og forskningsdesign	26
3.1. Utvalg og rekruttering	26
3.2. Vitenskapsteoretisk tilnærming	28
3.3. Flerstegsfokusgruppeintervju	29

3.4. Datainnsamling, gjennomføring og analyse.....	32
3.4.1 Gjennomføring, datainnsamling og tematisk analyse 1	32
3.4.2 Datainnsamling og tematisk analyse 2.....	35
3.2.3 Datainnsamling og tematisk analyse 3.....	37
3.5 Ethiske refleksjoner.....	38
4. Funn.....	41
4.1 Individuelt nivå.....	41
4.2 Institusjonelt nivå	43
4.3 Relasjonelt nivå.....	46
5. Drøfting.....	50
5.1 Stress	50
5.2 Utviklingssamtalen.....	55
5.3 Vurdering.....	59
5.4 Lekser	68
5.5 Klasseromssamtalen og klassemiljø	74
6. Avslutning	80
6.1 Oppsummering av studien.....	80
6.2 Videre forskning	82
7. Litteraturliste	84
8. Vedlegg.....	91
Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	91
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	92
Samtykkeskjema TIL ELEVER.....	92
Samtykkeskjema TIL FORELDRE	96
Samtykkeskjema TIL LÆRERE.....	100
Vedlegg 3 - Vurdering og godkjenning av NSD.....	104
9. Liste over modeller.....	107

1. Innledning

Denne masteroppgaven omhandler temaet psykisk helse hvor vi har fokusert på elevers opplevelse av stress i skolehverdagen, og hvilke institusjonelle prosesser som påvirker dette. I oppgavens innledende kapittel vil vi introdusere viktig begreper, i tillegg til bakgrunnen og formålet med oppgaven. Her vil det bli gitt en beskrivelse av hvorfor denne studien er aktuell, viktig og relevant. Deretter vil vi presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil vi gi informasjon om oppgavens struktur og oppbygging.

1.1 Formål

Det finnes lite tall og forskning på stress i barneskolen i forhold til ungdomsskole og videregående. Dette kommer tydelig frem i kronikken *Skolen har et humanitært problem* (Apeland (2019)). Apeland (2019) presiserer at det er nødvendig med forskning på alle alderstrinn, og ikke bare på ungdomsskolen og videregående. Han viser til en mengde statistikker og tall, som gir et klart bilde på at de unge sliter med stress knyttet til ungdomsskolen og videregående, men han hevder at vi trenger mer forskning på hvorfor de unge opplever så mye stress i skolen. Er det antall tester, forventningspress, mangelen på lek, lekser, gruppepress, eller relasjoner, som gir elevene stress i skolen? Kronikken trekker også frem at skolen og samfunnet må jobbe mer forebyggende i forhold til stress og psykisk helse, og ikke bare slukke branner (Apeland, 2019). I en nyere artikkel av Lund et al., (2021, s.1) *Å gjøre "det som er liksom planen da" – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem* er det forsket på hvordan jenter opplever skolestress, og de fant en klar sammenheng mellom stress og skole.

Vi ønsket å forske videre på det Lund et al., (2021) har undersøkt, men vi ønsket også å undersøke hvordan både gutter og jenter opplever stress. Vår hypotese er at gutter

også føler på skolestress og valgte derfor en heterogen gruppe. Videre ønsket vi at studien skulle undersøke noe av det Apeland (2019) påpekte i sin kronikk. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke om skoleelever opplever stress allerede i 7.trinn, hvordan dette stresset arter seg og hvilke institusjonelle prosesser som påvirker stresset.

1.2 Bakgrunn

Psykiske helse er et stort og omfattende begrep som blir påvirket av mange faktorer, og opplevd stress inngår som en del av den psykiske helsen (Uthus, 2016, s. 20). Elevers psykiske helse får stadig større oppmerksomhet. Det kommer ofte til uttrykk i nyhetsbildet gjennom oppslag som *Fra prestasjon til depresjon* (Avseth, 2015), *Det er tøffere å være ung i dag* (Norman & Tjomsland 2018) eller *Varsko om skolestress* (Bjørndal et al., 2016), men vi kan også se det i den nye læreplanen. Det overordnede og tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring* har blitt innført i den nye læreplanen, på bakgrunn av at man ser en økning i psykiske helseplager i skolen som følger av økende stress og prestasjonspress (NOU 2015: 8, s. 50).

1.2.1 En endring mot prestasjoner i skolen

I 2001 kom det mye omtalte Pisa-sjokket. For første gang kunne norske myndigheter sammenligne norske elevers kunnskaper med andre elever internasjonalt (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 25). Pisa-undersøkelsen førte til relativt store endringer i norsk skole, da det ble et argument for at det var nødvendig med et systemskifte (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 25). Dette har bidratt til innføringen av den nye læreplanen, LK06. LK06 innebar en målstyrt læreplan, resultatstyring, fokus på læreres kompetanse, økt fokus rundt kvalitet på undervisningen og resultatene til elevene (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 26). Med systemskifte ble nasjonale prøver introdusert og resultater både fra nasjonale prøver og andre prøver kunne offentligjøres i nettportalen skoleporten.no (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 25). Disse endringene skapte en stor økning i interessen for vurdering og vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 25). Pisa-undersøkelsene førte også til innføringen av en accountability politikk. Noe som har

bidratt til dagens prestasjonsorienterte skolekultur hvor gode resultater og elevenes ønske om gode karakterer har stor verdi (Bru og Roland, 2019, s. 55). Dette kan dermed føre til et større prestasjonspress og økt stress i norsk skole (Skaalvik & Federici, 2015).

1.2.2 Stress

Når vi opplever stress er det ofte fordi vi opplever en trussel (Bru & Roland, 2019, s. 84). Lazarus og Folkman (1984) definerer *stress* som en situasjon hvor individet opplever at de sosiale og individuelle ressursene en sitter med ikke er nok til å håndtere situasjonen eller kravet en står ovenfor (s. 19). Selye (1956) skiller mellom positivt og negativt stress, dermed er ikke alt stress negativt. Positivt stress er utfordringer vi kan mestre og som gir muligheter for læring og utvikling. Under de rette forholdene bidrar stress til at vi presterer bedre og skjerper sansene våre slik at vi får med oss mer. På denne måten kan positivt stress være positivt for læringsmiljøet (Bru & Roland, 2019, s. 23). Negativt stress gir motsatt virkning og vil redusere læringsmulighetene, og vil over tid gi dårligere motivasjon og helseproblemer (Selye, 1956). Det er negativt stress over tid som ikke er bra for vår helse. Denne type stress kan over en lengre tidsperiode gi fysiske plager som hodepine, anspente muskler, smerter i magen og dårlig søvn (Bru & Roland, 2019, s. 23). I Ungdata undersøkelsen fra 2020 kom det frem at noen ungdommer rapporterte om fysiske plager som anspente muskler i nakke og rygg, hodepine og vondt i magen. Dette kan være et resultat av negativt stress over tid (Bru & Roland, 2019, s. 23).

I artikkelen til Lillejord et al (2017) indikerer de at det skolepresset elevene utsettes for har vært relativt stabilt siden 1990-tallet, og at skoleelevene ser ut til å håndtere dette presset og stresset godt (s. 2). Til tross for dette viser en Ungdata-undersøkelse at 40-45% av elevene i ungdomsskolen opplever stress ofte eller svært ofte (Bru og Roland, 2019, s. 22). Skaalvik og Federici (2015) hevder at enkelte skoler blir mer og mer prestasjonsorienterte, og at dette kan føre til at stadig flere barn og unge opplever stress, lav selvverd, nedstemthet og lavt engasjement i dagens skole (s. 1). Samtidig viser Ungdata undersøkelsen at ungdommene over hele landet stort sett har det bra, til tross for at stadig flere elever rapporterer at de opplever stress (Bakken, 2020, s. 2).

Denne undersøkelsen bekrefter poenget til Skaalvik og Federici om at barn og unge opplever mer stress i dagens skole.

Bru (2019) påpeker at en vesentlig kilde til stress i skolen er knyttet til skolens krav om prestasjoner (s. 21). En spørreundersøkelse gjort av læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger illustrerer ulike stresskilder hos elever i videregående skole. Undersøkelsen viser at elevene hadde mest stress knyttet til det å stille høye krav til seg selv, gruer seg til prøver, presentasjoner, og karakterpress (Bru, 2019. s. 21). Disse resultatene samsvarer med funnene til Skaalvik og Federici (2015) og Lund et al. (2021). De avdekket at ungdommer opplever stress knyttet til skolearbeidet både på ungdomstrinnet og videregående. Samtidig påpeker Jordet (2020) at et av skolens kjerneproblemer er kjedsomhet i skolen (s. 17). Dette er ifølge Lillejord et al (2017) ett av to ytterpunkter ved opplevd stress, hvor for lite aktivisering kan føre til kjedsomhet, mens for mye kan føre til en følelse av å ikke strekke til, håpløshet, nedstemthet og lav selvverd (s. 7).

1.3 Problemstilling

Problemstilling:

Hvordan arter skolestress seg for elever i 7.trinn, hvilke institusjonelle prosesser inngår i deres erfaringer og hvilke tiltak kan redusere stresset?

Forskningsspørsmål:

Hva gjør skolestress med elevene?

Hvordan kan institusjonelle prosesser som utviklingssamtalen, lekser, vurdering, klasseromssamtalen og klassemiljø påvirke skolestress?

For å besvare problemstillingen gjennomførte vi en kvalitativ datainnsamling med et flerstegsfokusgruppeintervju over 3 uker. Deltakerne fra denne studien er plukket ut fra 7. trinn og bestod av åtte elever i 12-13 årsalderen. Begrunnelsen for utvalget var at vi anså elever på 7.trinn for å være mer reflekterte enn elever på et tidligere barneskoletrinn. I tillegg ble 7. klasse et naturlig valg da en av oss går 1-7.trinn og en annen 5-10.trinn.

Institusjonelle prosesser forstås slik at skolen er en institusjon som praktiserer ulike prosesser som for eksempel lekser, eller vurdering for å sikre skolens opplærings og dannelsesoppdrag. Grunnet studiets omfang har vi begrenset de institusjonelle prosessene til lekser, vurdering, utviklingssamtalen og klasseromssamtalen. Lekser og vurderinger ble valgt ut basert på våre funn, i tillegg til at de har vært nevnt som stressfaktorer ved institusjonen skole i tidligere studier (Lund et al., 2021).

Klasseromssamtalen og utviklingssamtalen valgte vi å ta med basert på funnene i vår studie, da informantene opplevde mye stress knyttet til denne faktoren. Vi valgte å ikke fokusere på hjemmeskole, til tross for at informantene nevnte mye stress knyttet til denne faktoren. Bakgrunnen for denne begrensningen er at denne faktoren er et relativt nytt fenomen med lite forskning, og det til vanlig ikke er en normal institusjonell faktor i skolen, selv om den var vanlig under pandemien.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2. *Teoretisk grunnlag* har som hensikt å se problemstillingen i en faglig sammenheng. Det teoretiske grunnlaget har blitt valgt ut for å forstå dataene i analysen. Teorien vil også bli benyttet i kapittel 5 *Drøfting*. Kapittel 2 er strukturert etter hvordan stress arter seg på tre ulike nivåer: *individuell nivå*, *institusjonell nivå* og *relasjonell nivå*. Stress er et sentralt begrep i oppgaven og vil bli beskrevet med utvalgt teori fra Lazarus (2006), Lazarus og Folkman (1984) og Selye (1956). Vi valgte å knytte psykisk helse, identitet, motivasjon, og medbestemmelse som stress elever opplever på et individuelt nivå. I tillegg blir det lagt frem teori om toleransevinduet, da dette påvirker stress i stor grad. Videre vil underkapittel 2.3 beskrive de ulike institusjonelle prosessene som påvirker stress. Vi har også valgt å ta med noe teori om relasjoner knyttet til lærer-elev og elev-elev på relasjonell nivå i underkapittel 2.3, da dette kom frem som en stressfaktor under datainnsamlingen. Dette nivået overlapper med de to første nivåene.

Kapittel 3 *Metode og forskningsdesign* vil beskrive hvordan studien ble gjennomført. Oppgavens utvalg og rekruttering vil beskrives og begrunnes. Vitenskapelig ståsted vil redegjøres for, og valg av flerstegsfokusgruppeintervju som metode blir beskrevet

og begrunnet. Flerstegsfokusgruppeintervjuet og den tematiske analysen var tett knyttet sammen. Derfor vil kapittel 3 også presentere datainnsamlingen og analysen. I underkapittel 3.5 vil ulike etiske dilemmaer drøftes. Underveis i kapittelet vil oppgavens validitet og reliabilitet bli drøftet.

Kapittel 4. *Våre funn* vil presentere funnene fra den tematiske analysen på en systematisk måte med inndelingen på tre nivåer. De tre nivåene *individuell nivå*, *institusjonell nivå* og *relasjonell nivå* vil redegjøres og begrunnes, da store deler av oppgaven bygger på denne strukturen. Relevante utdrag fra empirien vil bli presentert under hvert nivå for å illustrere hvordan informantene opplevde stress, og hvordan det kom til uttrykk på de ulike nivåene. Strukturen vil bli illustrert ved hjelp av modeller og tekst.

Kapittel 5. *Drøfting* vil knytte sammen kapittel 2 *teoretisk grunnlag* og 4 *funn*. Kapittelet vil drøfte hvordan stress oppleves ulikt for individer, og hvordan de institusjonelle prosessene påvirker stresset til informantene. I motsetning til kapittel 2 og 4 vil ikke kapittel 5 være strukturert etter de tre nivåene. Drøftingen tar utgangspunkt i de institusjonelle prosessene og ser de i sammenheng med stress på individuell og relasjonell nivå. Kapittelet vil argumentere for ulike tiltak som kan redusere stresset elevene opplever i skolen.

I kapittel 6. *Oppsummering av studien* vil det komme en oppsummering av studien. Problemstillingen vil bli presentert med et mulig svar. Studien blir avrundet med en avsluttende kommentar, før kapittelet helt til slutt presenterer veien videre.

Litteraturliste. Avslutningsvis vil dere finne en oversikt over vår litteraturliste som er grunnlaget for teorien i oppgaven.

2. Teoretisk grunnlag

For å belyse hvordan skolestress kan arte seg for elever og hva stress kan gjøre med elevene har vi valgt å presentere teori som illustrerer hvordan dette kan arte seg på *individuell, institusjonell og relasjonell nivå*. Teorien som blir presentert her er tatt med på bakgrunn av tidligere forskning og resultatene i denne studien. Det teoretiske grunnlaget vil bli brukt videre i drøftingsdelen.

2.2 Stress på individuelt nivå

I dette underkapittelet vil vi belyse hvordan stress arter seg for elever på et individuelt nivå. Først vil vi tydeliggjøre sammenhengen mellom psykisk helse og stress. Deretter defineres begrepet stress, hvordan det kan komme til uttrykk, forstås og gjenkjennes. Videre illustrere teorien hvordan stress påvirker identiteten, motivasjonen og medbestemmelsen til elevene.

2.2.1 Psykisk helse

God psykisk helse er avgjørende for at vi skal kunne fungere optimalt, og for individets velvære (WHO, 2022). Psykisk helse reflekteres i individets evne til å lære, tenke og forstå andres, og egne følelser. Ifølge WHO (2022) er det en kobling mellom psykisk helse og stress da de definerer psykisk helse som “En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet” (WHO, 2022). Dersom et menneske ikke mestrer stress-reaksjoner eller opplever for mye negativt stress over lengre tid, kan individet dermed få dårligere psykisk helse (Lillejord et al., 2017 s. 9). Opplevelsen og følelsen av velvære vil bli svekket og individet kan begynne å tvile på seg selv, og sine muligheter for å lykkes (Bru og Roland, 2019, s. 54).

Holte (2016) har utarbeidet *de syv psykiske helserettighetene*. Disse rettighetene er ikke noe vi har juridisk rett til, men de beskriver hva som skal til for å bygge en god psykisk helse. Den første rettigheten han trekker frem er at alle har rett til å føle at de er verdt noe, dette er knyttet til *identitet og selvrespekt*. Den andre rettigheten er

knyttet til *mening i livet*, og handler om at du skal føle at noen trenger deg og at du er en del av noe større enn deg selv. Den tredje rettigheten *mestring* innebærer at du skal føle at du får til noe. Videre trekker han frem at alle har rett til å føle at de hører til et sted. Vi skal kunne føle, tenke og utfolde oss uten å være redde. Noe som er knyttet til rettighetene *tilhørighet og trygghet*. De to siste rettighetene er *deltagelse og involvering, og felleskap*. Disse handler om at individer har rett til å føle at de spiller en rolle for noen og at du har noen å dele dine tanker og erfaringer med. Noe som innebærer at noen kjenner deg, og bryr seg om deg. Holte (2016) hevder at alle har krav på disse rettighetene.

2.2.2 Stress

Stress har opp gjennom 1900-tallet vært et omdiskutert begrep og det har vært usikkert om stress i det hele tatt eksisterer (Selye, 1956, s. 49). Fenomenet har vært vanskelig å bevise og det er vanskelig å måle, men i dag er det liten tvil om at stress er et virkelig fenomen. Walter B. Cannon oppdaget at stress kunne identifiseres ved en rekke symptomer som irritasjon, sinne, en opplevelse av å være overveldet, engstelse, ensomhet og isolasjon og/eller depresjon og vantrivsel (Cannon, 1914, sitert i Lillejord et al., 2017, s. 8). Selye (1956) hevder at stress eksisterer på to ulike måter (s. 369). Han snakker om at mennesker opplever stress i forbindelse med fysiske skader på kropp og vev, som for eksempel ved infeksjoner, amputering, brannskader og så videre. Den andre måten mennesker kan oppleve stress på er i forbindelse med følelser. Noe som samsvarer med teorien til Lazarus (2006). Ifølge Lazarus (2006) vil et individ som opplever stress, ofte oppleve en følelse samtidig (s. 35).

Lazarus og Folkman (1984) har utviklet en *transaksjonell forståelse* av stress. Her forstås stress som en dynamisk prosess. Denne teorien handler om hvordan stresset oppstår i et møte og samspill mellom situasjoner, vurderinger, hendelser, forventninger og individets evne til å møte disse (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Lillejord hevder at stress oppleves når det oppstår en diskrepans mellom de sosiale og individuelle kravene og personenes evne til å utføre dem (Lillejord et al., 2017, s. 8). Dermed blir individets vurdering av situasjonen sentral for opplevelsen av

stress (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19).

Lillejord et al (2017) viser til nyere forskning hvor stress oppleves ulikt for hvert individ, men også at samme individ kan oppleve både ulike og like situasjoner med ulik mengde stress (s. 8). Med andre ord er ikke stressnivåer faste størrelser. De varierer ut fra oppgave, situasjon, og individet selv. Et eksempel på dette er når samme individ utfører samme oppgave, men i ulike sammenhenger. Oppgaven fører ikke til stress, men sammenhengen de utføres i kan føre til stress, eller motsatt (Lillejord et al., 2017 s. 8).

Individets opplevelse av stress eller en truet situasjon kan endres (Lazarus & Folkman, 1984, s. 292). Dette kan endres ved at situasjonen forandres av individet selv, som justerer opplevelsen med egne ressurser, eller at krav og forventninger fra miljøet justeres. I skolesammenheng kan dette gjøres ved å justere kravene i vurderingssituasjonen, eller ved å tilby ekstra støtte i forberedelsene. Det er viktig å endre situasjonene slik at ikke elevene opplever mye negativt stress. Det å føle at en skal prestere hele tiden kan føre til overbelastning, utmattelse og at en mister motivasjonen fordi en ikke strekker til (Bru & Roland, 2019, s. 23).

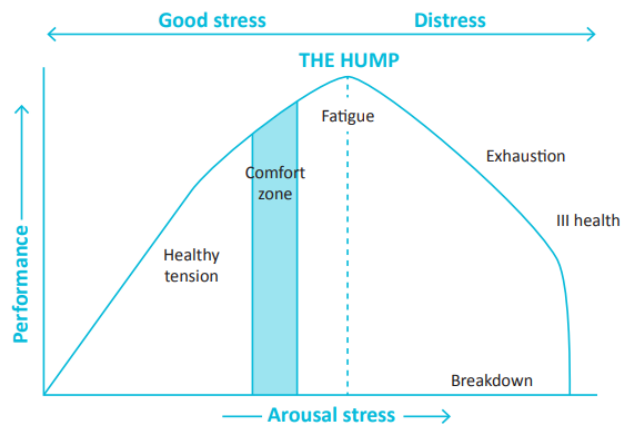
Det er vanlig å skille mellom indre stress og ytre stress (Bru & Roland, 2019, s. 84). Indre faktorer til stress kan være en person som stiller høye krav til seg selv, eller en som lett bekymrer seg mye. Indre stress kan dermed forstås som de tankene og følelsene en person har eller får inni seg, uten at det er en direkte ytre faktor som påvirker personen her og nå. Eksempler på ytre faktorer og ytre stress kan være en framføring i klassen, skilsmisse, eller å miste kontrollen over bilen på glatta (Bru & Roland, 2019, s. 84).

2.2.3 Positivt og negativt stress

Hans Selye (1956) regnes som en pioner innenfor forskning om stress. Selye (1956) skiller mellom *positivt* og *negativt stress*, noe han valgte å kalle *distress* og *eustress* (s. 74). *Positivt stress* er utfordringer vi kan mestre og som gir muligheter for læring og utvikling. *Negativt stress* er ofte forbundet til utfordringer som føles

uoverkommelig og har derfor motsatt virkning enn positivt stress. Negativt stress kan føre til redusert læring, dårligere motivasjon, og helseplager (Selye, 1956). Det negative stresset er negativt for læring fordi det sympatiske nervesystemet er aktivert, og da kobles de kognitive funksjonene i hjernen ut, og vi klarer ikke å lære noe nytt (Holte, 2016). Negativt stress kan oppleves som en overbelastning, mens positivt stress ofte gir en opplevelse av spenning og opprømthet. Når en person opplever negativt stress er det ofte fordi det er en ubalanse i forventninger og krav, og individets mulighet til å møte disse. Disse reaksjonene kan være korte og forbigående som hjertebank, svette hender eller ubehag i magen, men kan også være mer langvarige og vedvarende helseplager. Dersom en blir utsatt for negativt stress over tid kan helseplagene være hodepine, anspente muskler og dårlig nattesøvn (Bru & Roland, 2019, s. 20).

Lazarus (2006) påpeker i likhet med Lillejorde et al., (2021) at det er store individuelle forskjeller på hvilke situasjoner som oppleves som stressende eller ikke (s. 53). Dermed vil det være ulikt for hver enkelt elev hva som gjør at en situasjon oppleves som en trussel, i stedet for en utfordring. Noe som påvirker om stresset elevene opplever er positivt eller negativt. Ifølge Lazarus (2006) er det individets oppfatning av situasjonen, som er avgjørende for hvor mye stress vedkommende vil føle (s. 55). Individets vurdering av situasjonen blir påvirket av det som er viktig for vedkommende. Dersom eleven vurderer en situasjon som betydningsfull, kan han eller hun oppleve mer stress i situasjonen (Lazarus, 2006, s. 55). Dette kan eksempelvis dreie seg om situasjoner der eleven føler at han eller hun må prestere for å komme inn på studie, eller situasjoner hvor eleven mister en betydningsfull slektning. Slike situasjoner bringer med seg mer stress fordi det truer noe som er verdifullt for individet, og dermed virker skadelig eller truende for at vedkommende skal mestre situasjonen (Lazarus, 2006, s. 55). I skolesammenheng kan mange elever oppleve stress i forbindelse med vurderingssituasjoner hvor de frykter at de vil mislykkes.



Modell 1.1.: Positivt og negativt stress.

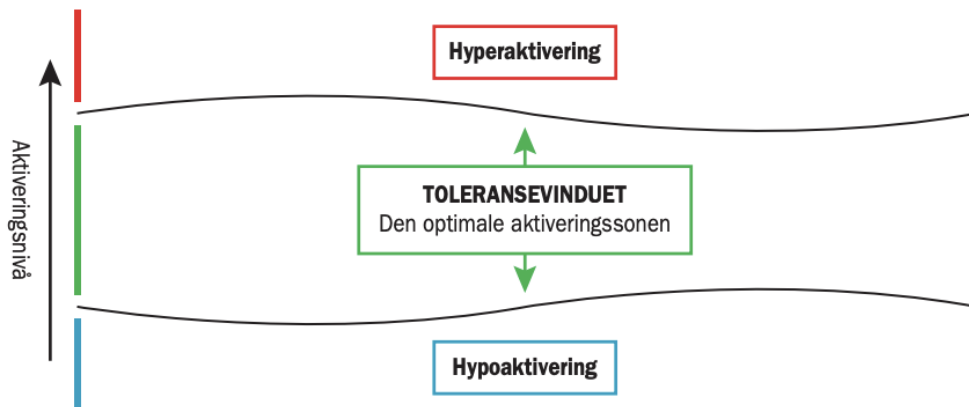
Denne illustrasjonen er hentet fra Lillejord et al. (2017) og illustrerer den fine balansen mellom positivt og negativt stress, og hvilke konsekvenser eller fordeler vi som mennesker får når vi opplever stress (s. 9). I skolesammenheng vil vi ha elevene på den venstre siden. Da vil skolestresset de opplever være en ressurs til å prestere og lære bedre. Om stresset går over til å bli en belastning vil konsekvensene være alt fra uheldig for læringsprosessen, til alvorlig for elevene i form av utmattelse, depresjon og dårligere helse.

2.2.4 Toleransevinduet

Forskning viser at store stressbelastninger over tid påvirker hjernens utvikling (Bru & Roland, 2019). Mennesket har en tredelt hjerne, som er delt opp i *hjernestammen*, *det limbiske systemet* og *hjernebarken* (s. 87). Man ser på hjernen som tredelt for å kunne forstå hvordan hjernen fungerer, når det kommer til strukturer og samspill (Juveli & Peters, 2020, s.14). *Hjernestammen* beskrives som sansehjernen og vil kunne regulere ulike funksjoner i kroppen som stressrespons, puls, blodtrykk og mer (Juveli & Peters, 2020, s. 15). Videre beskriver Juveli og Peters (2020) *det limbiske system* for følelhjernen, hvor vår alarmsentral (*amygdala*) og vårt minnesenter for erfaringer (*hippocampus*) ligger (s. 15). Disse aktiveres når vi opplever situasjoner hvor stress er involvert. Til slutt har vi *hjernebarken* som også er kjent som tenkehjernen. Dette er den største delen av hjernen. Denne delen har mange store funksjoner knyttet til hvordan vi føler oss, hvordan vi gjennomfører ting og hvordan vi tilpasser oss situasjoner (Juveli & Peters, 2020, s. 16). Hvis vi knytter det opp til stress, har denne

delen av hjernen mulighet til å regulere stresset vi opplever.

Juveli og Peters (2020) trekker frem at dersom hjernen får for mye stress, vil alarmsystemet i hjernen aktiveres (s. 17). Noe som fører til at kroppen er klar til å beskytte seg. Barns hjerne er under utvikling og påvirkes lett. For mye negativt stress vil derfor være negativt. Det er fordi barnets alarmsystem er veldig sensitivt. Dersom barnet opplever mye stress, kan det påvirke barnets evne til selvregulering senere i livet (Juveli & Peters, 2020, s. 25).



Modell 1.2.: Toleransevinduet.

Vårt *toleransevinduet*, som er illustrert i figur 1.2 hentet fra Nordanger og Braarud (2014), er kort oppsummert vår “lunte” (Juveli & Peters, 2020, s. 23). Det blir beskrevet som det *spennet* vi mennesker håndterer før det blir for mye, eller for lite (Nordanger & Braarud, 2014, s. 531). Dersom spennet blir høyt, vil man oppleve *hyperaktivering*, hvor man får forhøyet hjerteslag, respirasjon og muskeltonus (Nordanger & Braarud, 2014, s. 532). Juveli og Peters (2020) beskriver dette som en følelse av en uro i kroppen, og det kan være mye følelser i sving (s. 24). Dersom det er en ubalanse i hva som forventes av en elev, vil dette skape stress og hyperaktivering. Noe som kan ha en negativ effekt på eleven fordi det kan føre til psykiske helseplager (Uthus, 2020, s. 20). Dette gjelder spesielt hvis eleven ikke klarer å leve opp til forventningene som er satt. Er man derimot under denne grensen for toleransevinduet, vil man oppleve *hypoaktivering*, som er det motsatte av *hyperaktivering*. Her vil man ha redusert hjerteslag, respirasjon og muskeltonus.

Hva som påvirker vårt toleransevindu varierer fra person til person da vi er ulike, og vår evne til å håndtere stress blir påvirket av tidligere erfaring og evne til regulering (Juveli & Peters, 2020, s. 25). Hjernene våre er bruksavhengige, og de må være i stimuli for at de skal kunne utvikle seg. Når vi mennesker opplever en form for traumatisk stress, vil alarmsystemet vårt aktiveres. Mennesker vil få litt mindre toleranse for hver gang alarmsystemet aktiveres, noe som fører til kortere tid før alarmsystemet blir aktivert neste gang (Nordanger & Braarud, 2014, s. 533). Toleransevinduet og reguleringssystemet til barn er relativt smalt og underutviklet, noe som gjør de mer sårbare (Nordanger & Braarud, 2014, s. 533). Noe som fører til at barn lettere kan oppleve stress, spesielt om toleransevinduet er smalt.

2.2.5 Identitet, selvverd og anerkjennelse

I artikkelen til Skaalvik og Federici (2015) kommer det frem at både lærere og elever er bekymret over det prestasjonspresset som finnes ute i skolene (s. 1). Dette prestasjonspresset er et resultat av de forventningene og verdiene som eksisterer i dagens samfunn, både i og utenfor skolen. Det er så mange som opptil 90% av elevene som er enig i at det er viktig for dem å gjøre det bra på skolen (Bru og Roland, 2019, s. 48). Om vi nå knytter dette til identitet kan vi få en større forståelse for hvordan prestasjonspress kan føre til stress og lavere selvverd hos elever. Identitet handler om hvem vi er som person overfor andre og oss selv, i ulike domener og på ulike områder (Jordet, 2020, s. 82). Vi stiller oss gjerne spørsmålene *hvem er jeg*, *hva er jeg god på* og *hvem vil jeg være*. Identitetsbegrepet er viktig i skolesammenheng fordi elevene tilbringer mesteparten av sin tid på skolen. Den identiteten vi danner oss som menneske, har en veldig kritisk fase i barne- og ungdomsårene (Jordet, 2020, s. 66). Her er det viktig at barna opplever mestring og anerkjennelse for å utvikle en trygg identitet (Jordet, 2020, s. 66). En trygg identitet kan fungere som et skjold mot stress, da elevene ikke søker bekreftelse gjennom gode resultater (Bru & Roland, 2019).

Identitetsbegrepet er tett knyttet til to andre begreper som ofte nevnes i forbindelse med identitet, *selvet* og *selvverd*. Det som beskriver *selvet* på best mulig måte er alle

selv-begrepene: selvtillit, selvoppfatning, selvbylde, selvfølelse osv. Alle disse selv-begrepene er subjektive og ofte knyttet til en persons opplevelse av seg selv (Jordet, 2020, 67). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) forstås selvverd som en persons verdsetting av seg selv og innebærer å respektere og akseptere seg selv, og sine sterke og svake sider (s. 98). En med lavt selvverd vil oppleve et større behov for anerkjennelse, da man er mer utrygg på seg selv (Uthus, 2017, s. 71). Disse menneskene vil derfor være mer sårbare i sosiale settinger og overfor *andres vurderinger*. Dette kan knyttes opp til stress i skolen, da skolesystemet i Norge er lagt opp til mye vurdering (Lund et al., 2021). Det er gjort forskning på hvordan lavt selvverd påvirker oss mennesker, og det er en klar sammenheng mellom lavt selvverd og mental helse, deriblant stress (Uthus, 2017, s. 72). Ifølge Lazarus (2006) kan stress oppleves som en trussel mot egen identitet, og mestring blir individets måte å beskytte sin identitet i situasjoner som er truende (s. 139). På denne måten ser transaksjonsteorien til Lazarus (2006) på mestring og stress som to fenomener som opptrer sammen.

I en samfunnskultur hvor elever og barn opplever at gode prestasjoner på skolen, idrettsbanen og i hjemme er det som blir anerkjent og verdsatt, vil de ønske å være en person som mestrer disse arenaene. På spørsmålet *hvem vil jeg være* blir dermed ofte svaret *jeg vil være flink på skolen, jeg vil få den beste poengsummen, eller jeg vil vinne konkurransen på idrettsbanen eller på skolen* (Bru & Roland, 2019). Barn som vokser opp i dag, vokser opp i et samfunn og en kultur som forventer at man skal gjøre det beste man kan, og hvor det å være best blir verdsatt høyt, dette kan være en av grunnene til at denne generasjonen blir kalt *generasjon prestasjon* (Bru og Roland, 2019, s. 55). Når barn i dag vokser opp i en prestasjonsorientert kultur hvor vektleggingen av prestasjoner, kropp og utseende er sentralt, er dette noe som kan påvirke barns selvverd i betydelig grad (Bru & Roland, 2019).

I skolen kan vi skille mellom mestringsorienterte elever og prestasjonsorienterte elever. En elev som er mestringsorientert er opptatt av å utforske og forstå lærestoffet, mens en elev som er prestasjonsorientert er opptatt av å demonstrere sin kompetanse, for å bli oppfattet som flink (Bru og Roland, 2019, s. 53). Dersom elevene er veldig prestasjonsorientert og ikke mestringsorientert til skolearbeidet, kan det føre til situasjoner hvor elevene er opptatt av gode karakterer, og aldri blir fornøyd selv om

karakterene de får er gode. En prestasjonsorientert elev vil hele tiden sette spørsmålstegn ved sin kompetanse og selvverd fordi de vil oppfatte seg selv som en person med manglende evner dersom de ikke lykkes i prestasjoner de har forberedt seg godt på (Bru & Roland, 2019, s. 54). På denne måten vil disse elevene være sårbare og mottakelige for å oppleve mye stress i vurderingssituasjoner fordi det er helt sentralt for dem å lykkes i alle testsituasjoner.

Det å føle at man skal prestere hele tiden kan føre til overbelastning, utmattelse og at en mister motivasjonen på bakgrunn av at man ikke strekker til (Bru og Roland, 2019, s. 23). Stress blir ofte påvirket av det verdisettet og kulturen som man utsettes for (Bru og Roland, 2019, s. 55). Når så mange barn og unge mener det er viktig å gjøre det bra på skolen, skaper dette en kultur hvor det er viktig å gjøre det bra for at en skal oppleve anerkjennelse og verdi (Bru & Roland, 2019, s. 48). Ifølge Jordet (2020) og Skaalvik og Skaalvik (2018) er anerkjennelse et grunnleggende psykologisk behov for å bli sett, hørt og respektert. I tillegg vil vi ha bekreftelse fra andre og oss selv på at det vi gjør er godt nok. Jordet (2020) påpeker at det å anerkjenne elevene i skolen, er med på å fremme et godt psykisk skolemiljø hvor elevene har bedre forutsetninger for å lære (s. 24). Videre sier han at dersom lærerne ikke anerkjenner elevene, vil det ha en motsatt effekt. Det motsatte av anerkjennelse mener Jordet (2020) er krenkelser og dermed kan skolen få et deskriptivt psykisk miljø som skader opplæringen (s. 24).

Slik vi forstår Skaalvik og Skaalvik (2018) finnes det to ulike måter å anerkjenne mennesker på. Det første er å anerkjenne noe en person gjør. I skolen kan det være å få bekreftelse på at du er en god høyt leser i klassen, eller få positive tilbakemeldinger på skolearbeidet. Det andre er å anerkjenne selve personen, for eksempel ved å kommentere at eleven er et godt menneske på bakgrunn av at eleven inkluderer alle barna i lekene de leker i friminuttet. Det å anerkjenne selve personen er spesielt viktig for barn, og deres utvikling av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Det er derfor viktig at lærere anerkjenner barna for dem de er, og ikke hva de presterer. Noe som er viktig om vi ser det i sammenheng med stress, da elever med lav selvverd opplever mer stress (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Derfor er det viktig at elevene har en trygg identitet og selvverd uavhengig av prestasjoner, slik at vurderinger og resultater ikke blir en kilde til økt stress (Bru & Roland, 2019). Selvverd kan også knyttes til lærerrollen og de relasjonene læreren har til elevene. Dette vil bli drøftet

videre i underkapittel 5.3.

2.2.7 Motivasjon og selvbestemmelse

Stress kan påvirke en person på mange måter, og i skolesammenheng kan det være spesielt interessant å se på hvordan stress påvirker motivasjon. Jordet (2020) påpeker at dagens skolesystem har flere utfordringer som fører til at mange elever mister engasjementet og motivasjon utover i skoleløpet, noe som kan føre til negativt stress (s.141). Forskning viser at hele 25% av elevene ikke fullfører videregående opplæring etter 5 år (SSB, 2019). Jordet (2020) mener at dette frafallet henger sammen med at skolen er for virkelighetsfjern og teoretisk (s. 17). En undersøkelse gjort av Øia (2011) trekker frem at så mange som 80% av elevene på ungdomsskolen føler dette. Jordet (2020) mener at dette har ført til at mange barn og unge sliter i skolen, da fokuset ofte er på prestasjoner, og hvor lærerne verdsetter de elevene som mestrer teori og faglig kunnskaper (s. 47). Noe som går på bekostning av sosiale ferdigheter og praktiske egenskaper. Dette kan føre til at de elevene som ikke mestrer den akademiske og teoretiske stilen føler at de har liten verdi i skolen, opplever stress, lite mestring og dermed får mindre motivasjon (Jordet, 2020, s. 141).

Motivasjon kommer til syne gjennom innsatsen vi utviser, valgene vi gjør og hvor utholdende vi er i møte med oppgaver eller utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Motivasjon blir derfor ofte beskrevet som drivkraften bak en handling, og er dermed drivkraften bak vår læring og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137). Deci og Ryan (2007) deler motivasjon inn i ytre og indre motivasjon, og motivasjon innenfor selvbestemmelsesteori som er knyttet til autonom og kontrollert motivasjon (s. 14). I skolesammenheng betyr det at vi vil finne elever som leser samfunnsfagbøker for å få anerkjennelse for at de er *flinke elever*. Disse elevene gjør som de blir fortalt fordi de opplever en viss status ved å være flinke på skolen eller for å unngå skam. Andre elever leser de samme bøkene av den grunn at de synes det er interessant i et her og nå perspektiv. Det vil også være elever som leser denne boken fordi de ser nytteverdien av stoffet senere i livet. Alle disse bakenforliggende grunnene til å utføre en handling er styrt av enten indre eller ytre motivasjon (Bru & Roland, 2019, s. 51).

Indre motivasjon forekommer når individet velger å gjøre en aktivitet eller handling på bakgrunn av at individet finner det interessant og lystbetont. Individet gjør dette uavhengig av om det medfører noen belønning eller konsekvenser (Deci & Ryan, 2007, s. 15). Indre motivasjon styres derfor av autonomi og selvbestemmelse, mens ytre motivasjon ofte er kontrollert av noe utenfra. Behovet for selvbestemmelse kommer fra et ønske om å se seg selv som kilde til egen handling. Ut ifra Deci og Ryan (2007) sin selvbestemmelsesteori betyr det at indre motivasjon ikke kan oppstå eller vedvare dersom aktiviteten eller handlingen ikke tilfredsstiller behovet for autonomi (s. 15). Dersom en elev opplever å ha en full følelse av vilje og valg, vil eleven få autonom motivasjon, og dermed indre motivasjon. Deci og Ryan (2007) hevder at jo større grad av ytre kontroll eleven blir utsatt for, desto mer vil den indre motivasjonen undergraves (s. 15).

2.2.8 Medbestemmelse

Medbestemmelse og medansvar betyr ikke det at læreren gir fra seg kontrollen, men at læreren skal legge til rette for at elevene har rom for å ta ansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 222). På denne måten kan elevene få mulighet til å øve seg på det å ta ansvar, samt kontrollere sin egen læring. Medbestemmelse handler om at elevene skal få bestemme og være delaktige i sin egen hverdag. Dette gir elevene mer kontroll og kan være stressreducerende (Bru & Roland, 2019). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er dette tett opp til sosial kognitiv teori, hvor mennesket er motivert for og har evne til å kunne være agent for deres liv (s. 222). Medbestemmelse skal også hjelpe elevene til å bli selvstendige individer, som har blitt forberedt på å leve i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er en tydelig sammenheng mellom medbestemmelse og den autonome og indre motivasjonen. Forskning på selvbestemmelse viser at den autonome motivasjonen påvirker menneskers psykiske helse. Det ligger i menneskets natur å utføre handlinger etter hva vi er interesserte i, nysgjerrig på og ønsker å utforske. Det innebærer at elevene trenger å se seg selv som kilde til egne handlinger (Deci & Ryan, 2007). I skolen kan elevene oppleve dette ved å få selvbestemmelse og medbestemmelse.

Medbestemmelse har mange likhetstrekk med selvbestemmelse, da eleven ser seg selv som aktør i eget liv fordi eleven i større grad kan bestemme hvordan skoledagen gjennomføres (Deci & Ryan, 2007). Medbestemmelse har stor betydning for anerkjennelse, i forhold til at eleven blir sett, hørt og respektert. Noe som bidrar til å skape mestring, bedre selvverd og en tryggere identitet for elevene. Ifølge Bru og Roland (2019) vil det være stressreduserende.

Den kontrollerte motivasjonen kan føre til stress fordi elevene handler etter en opplevelse av press, og etterspørsel mot spesifikke utfall som kommer fra krefter som oppfattes å være utenfor selvet (Deci & Ryan, 2007, s. 17). Dette kan hemme elevens selvbestemmelse og kontroll, i tillegg til at situasjonen kan skape en diskrepans mellom hva etterspørselen ønsker og hva eleven mestrer, noe som skaper stress (Lazarus, 2006).

I en studie gjort av Deci og Ryan (2017, s. 18) undersøker de hvordan elever responderer på autonomstøtte og kontrollert støtte i en periode på to måneder. Her kom det frem at elevene som hadde en lærer med en autonom form for støtte opplevde at de hadde en mer iboende motivasjon. De var mer nysgjerrig, ønsket utfordringer, var generelt mer selvstendige og hadde mer selvtillit (Deci & Ryan, 2007, s. 18). Dette støttes opp av en studie gjort av Chrikov og Ryan i Russland og USA, hvor autonom støtte ga elevene mer motivasjon for skolearbeidet, og hadde det bra med seg selv (Chrikov & Ryan, 2001, sitert i Deci & Ryan, 2007, s. 18).

2.3 Stress på institusjonelt nivå

I dette underkapittelet vil, hvordan stresset arter seg i forhold til institusjonelle prosesser, bli beskrevet med relevant teori. De utvalgte institusjonelle prosessene som illustrerer hvordan stresset arter seg er utviklingssamtalen, vurdering, lekser og klasseromssamtalen.

2.3.1 Utviklingssamtalen

I skolen kan utviklingssamtalen hjelpe læreren å bli kjent med eleven og dermed forstå elevens perspektiv bedre. Hensikten med utviklingssamtalen er kort fortalt å ha en samtale med en ansatt eller elev for å hjelpe vedkommende å nå sitt fulle potensial (Larsson & Vingren, 1998, s. 10). I en utviklingssamtale er det rom for medbestemmelse og medvirkning. Samtalen skal være en dynamisk prosess som aktiviserer, stimulerer og engasjerer. Dermed blir dialogen mellom partene viktig (Larsson & Vingren, 1998, s. 10). Under disse samtalene blir elevens arbeid, resultater og oppførsel ofte fremvist, i tillegg til at læreren legger frem hva eleven bør jobbe mer med. Dette virker mot utviklingssamtalens hensikt, da hovedvekten ikke skal være en beskrivelse av hvordan situasjonen har vært eller er (Larsson & Vingren, 1998, s. 10).

Ifølge Larsson og Vingren (1998) skal utviklingssamtalen bestå av tre deler. Den første er at eleven skal bli bevisst sine egne muligheter og ressurser (s. 10). Den andre er at eleven skal få et realistisk bilde av hvilke muligheter som eksisterer for nettopp hun eller han. Den siste er at eleven selv skal få gi uttrykk for sin mening om hva vedkommende vil presentere. Hvilket nivå som passer vedkommende best, for å nå det målet vedkommende selv ønsker (Larsson & Vingren, 1998, s. 10). Larsson og Vingen (1998) påpeker også at elevens ansvar under utviklingssamtalen skal øke med alderen (s. 10). Intensjonen med utviklingssamtalen er å motivere og engasjere eleven til å oppnå sitt høyeste potensial (Larsson & Vingren, 1998, s. 9).

Nordahl (2015) stiller derimot spørsmålsteget rundt elevens deltakelse under utviklingssamtalen. Han hevder at elevens nærvær kan hemme en åpen kommunikasjon mellom lærer og foresatte. Derfor stiller han seg kritisk til om eleven bør være til stede i utviklingssamtalen, eller om elevene kun bør være til stede under halve samtalen (Nordahl, 2015). På denne måten kan både lærere og foresatte beskytte barna for informasjon, bekymringer eller kritiske spørsmål barnet ikke trenger å innblandes i.

Utviklingssamtalens tilknytning til stress vil bli presentert i underkapittel 5.2, da det er knyttet til funnene i studien.

2.3.2 Vurdering

Etter innføringen av LK06 og nasjonale prøver ble det stor interesse og fokus på vurdering og vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, s. 13). En OECD-rapport hadde allerede satt spørsmålsteget ved kvaliteten på utdanningen i Norge, og etterspurte utviklingen for kvalitetsvurdering (Mausethagen, 2015, s. 30).

Vurderingskompetanse kan forstås som skolens og lærernes bruk av vurderingsformer, vurderingsresultater, fagspråk og metoder. I tillegg skal det være en sammenheng mellom undervisningsmål og vurderingen elevene står ovenfor (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 21).

Det skilles mellom formativ og summativ vurdering. Ved *formativ vurdering* blir vurderinger gitt underveis i læringen. Her får læreren et innblikk i hvilket nivå elevene er på, og kan tilpasse undervisningen for at elevene skal oppnå mest mulig læring. Dette avhenger av at læreren mestrer den formative vurderingen. Noe som innebærer å lage gode og realistiske mål, i tillegg til å vite hva som skal til for å nå disse målene (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Ved slutten av en læringssituasjon gjennomføres den *summative vurderingen*, hvor formålet er å kunne kategorisere prestasjonene til elevene i et system (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 72). Halv- og helårsvurderinger er typiske eksempler som brukes til summativ vurdering i skolen, samt en avsluttende prøve på et tema. For å oppnå en god vurderingspraksis med fokus på læring og motivasjon, er læreren nødt til å ha god kommunikasjon med elevene, og anerkjenne elevene ved at de får mulighet til å delta i prosessen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 72).

I overordnet del i fagfornyelsen under punkt 3.2 undervisning og tilpasset opplæring står det blant annet dette:

Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utvikling av et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I artikkelen til Lund et al. (2021) kommer det tydelig frem at vurderingspraksisen kan skape stress blant elever. Jentene i studien til Lund et al. (2021) opplevde for

eksempel bruken av karakterer som stress skapende, og ikke ga de noe form for mestring. Samtidig viser studien til Warghoff et al. (2020) at elever helt ned til 10-12 årsalderen opplever skolestress knyttet til karakterer, og føler et press om å prestere høyt med gode resultater.

2.3.3 Lekser

Lekser er et mye omdiskutert fenomen, spesielt med tanke på effekten. Det finnes ikke noe formelt krav om lekser i norsk skole, dermed varierer det fra skole til skole om dette blir benyttet (Østrem, 2021, s. 12). Det er opptil hver enkelt skole å tilrettelegge opplæringen slik at elevene får mulighet til å nå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2014). For å kunne kalle arbeidsoppgavene lekser, understrekes det at arbeidsoppgavene skal gjøres etter skoletiden, dette kan vi se tydelig i det engelske begrepet *homework* (Cooper et al., 2006, s. 1). Hensikten ved lekser er knyttet opp til læring og mestring (Cooper et al., 2006, s. 2). Mestring har en nær kobling til stress. Dersom elevene ikke opplever mestring med leksene kan de oppleve det som en stressende faktor. Dette vil bli drøftet mer i kapittel 5. Lekser er en stor del av elevenes daglige rutine. Ifølge Cooper et al. (2006) er selvstyring og selvdisiplin, bedre organisering av tid, økt nysgjerrighet og mer selvstendighet ved problemløsningsoppgaver mulige egenskaper elever kan utvikle ved hjelp av å ha lekser (s. 5).

Det er flere grunner til at lekser kan påvirke elever i negativ retning. Studier viser at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn bruker flere timer med lekser, og noen elever gjør ikke lekser i det hele tatt (Holte, 2016, s. 17). Dette viser seg å være et sjeldent tilfelle når elevene har foreldre med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Dette er en uheldig konsekvens, og kan være med på å skape større forskjeller blant elevene enn hva det i utgangspunktet kunne ha vært (Cooper et al., 2006, s. 7).

Østrem (2021) trekker også frem at foreldre, med årene, blir mer ansvarliggjort når det kommer til at barna deres faktisk gjør lekser (s. 13). Dette kan ha et opphav i at det rangeres og konkurreres i skolen om å være best, både klasser, skoler, kommuner, fylker og nasjonalt (Østrem, 2021, s. 14). Dette fører til at ikke bare enkeltelever blir

vurdert, men også lærere, og derfor blir ansvaret større på foreldre, da skolene ikke rekker å komme igjennom alt lærestoffet på skolen. Det kommer også frem at foreldre kan bli urealistisk strenge for å få barna deres til å gjennomføre leksene (Cooper et al 2006, s. 8). Cooper et al (2006) lister også opp andre mulige negative sider ved lekser, og to av punktene på listen vi ønsker å trekke frem er *loss of interest in academic material* og *physical and emotional fatigue* (s. 7). Slik vi tolker disse, kan lekser ha uheldige konsekvenser på ønsket om å lære samt påvirke det psykiske og mentale, som kan ses med sammenheng med stress.

2.3.4 Klasseromssamtalen og klassemiljø

Klasseromssamtalen og hvordan den gjennomføres kan være en viktig faktor for elevenes læring (Jenssen et al., 2020, s. 21). Elevenes læringsutbytte er knyttet til atmosfæren i klasserommet og spesielt hvordan læreren utfordrer elevene til å tenke og hvilke spørsmål læreren stiller (Jenssen et al., 2020, s. 21). Klasseromssamtalen er et middel som blir brukt for å støtte elevenes læring og for å lære dem å snakke og kommuniserer i sosiale sammenhenger. Interaksjon og samarbeid er grunnleggende for elevers læring og er ikke bare ment som en positiv faktor til læringsmiljø (Jenssen et al., 2020, s. 22). Det er derfor viktig at læreren stiller ulike spørsmål i klasseromssamtalen for å hente frem og utvikle elevenes kunnskaper.

Klasseromssamtalen består ofte av to ulike samtaler. Disse er undervisningssamtalen og læringssamtalen (Jenssen et al., 2020, s. 23). Undervisningssamtalen kjennetegnes ved at læreren stiller elevene spørsmål for å teste om elevene har forstått teori, husker det de har lært eller som introduksjon til fakta. Dette kan oppleves som en vurderingssituasjon for elevene fordi de må prestere og bevise sine kunnskaper foran læreren og medelever. Dette kan for noen elever oppleves stressende (Skaalvik & Federici, 2015). I undervisningssamtalen blir elevene ofte fortalt hva og hvordan de skal gjøre enkelte oppgaver for å lære (Jenssen et al., 2020, s. 23). Noe som undergraver elevens medbestemmelse og dermed fratar elevene kontroll. Det å ikke ha kontroll kan ofte oppleves som stressende (Bru & Roland, 2019). Dette kan føre til at undervisningssamtalen oppleves stressende for mange elever.

Læringssamtalen kjennetegnes derimot ved at elevene snakker og får muligheten til å fortelle historier, erfaringer, fortellinger og forklaringer ved å stille spørsmål, ved å analysere problemer, og løse disse (Jenssen et al., 2020, s. 23). Denne formen for klasseromssamtalen kan skape emosjonell støtte, da samtalen oppstår i sosiale og emosjonelle rammer for læringsarbeid. Emosjonell støtte kommer til uttrykk når læreren blant annet gir respons og samhandler med elevene. Dette kan skape et mer mestringsorientert læringsmiljø som er preget av trivsel, utfordringer og støtte (Jenssen et al., 2020, s. 23).

Klasseromssamtalen kan være en faktor som bidrar til stress, og spesielt i en klasseromssamtale hvor IRE-mønsteret er fremtredende (Drageset, u.å., s. 191). IRE-mønsteret er en klasseromssamtale hvor læreren starter en oppgave/diskusjon, elevene får deretter svare og så vurderer læreren svaret (Drageset, u.å., s. 191). Dette er en relativt lærerdominert samtale, og det er lite rom for elevene å utforske (Drageset, s. 191). Samtidig setter det begrensninger for elevene, da elevene må få tillatelse til å snakke og det er læreren som bestemmer hvem som skal snakke når, og til og med om de som ikke rekker opp hånda skal snakke (Drageset, u.å., s. 191).

2.4 Stress på relasjonelt nivå

I dette underkapitlet presenterer vi teori som bidrar til å forklare hvordan stress kan oppstå i relasjoner mellom elever og lærere, og mellom medelever. Det kunne ha vært relevant å se på relasjon mellom elev og foreldre også. Det er ikke til å legge skjul på at familierelasjoner vil kunne påvirke stress (Ertzeid, 2020). En del av skolens ansvar er å ha et godt foreldresamarbeid som skal være til elevens beste (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Til tross for dette har vi valgt å ikke legge fokus på denne relasjonen på grunn av oppgavens omfang. I tillegg har elevene mer med medelever og lærere på skolen enn foreldrene. Vi ønsker å forholde oss til stress knyttet til skolen, og ikke hjemmet.

2.4.1 Relasjoner – lærer

En lærer har en enorm stor påvirkningskraft på elevene sine. Lærerrollen omfatter mye mer enn å videreformidle faglige kompetanse. En *god* lærer viser omsorg, er en god støttespiller, anerkjenner individet, viser vei, er tålmodig og tilpasningsdyktig (Brandtzæg et al., 2016). I en undersøkelse gjort av Townsend kommer det frem at hele 80% av elevene mener at lærer-elev-relasjonen er avgjørende for deres læring (Townsend, 2007, sitert i Bø & Hovdenak, 2011, s. 72).

Når vi søker ut i verden og relaterer oss til omgivelsene våre, gjør vi en slags skanning og ser om det matcher tidligere erfaringer og minner. Dette gjelder også i møtet mellom lærer og elev. Har eleven dårlige relasjonelle erfaringer, kan det være mer utfordrende å etablere tillit og en god relasjon. Eleven kan også ha en grunnleggende tillit til den voksne, men i ulike situasjoner bli mer usikker og utrygg.

Det har blitt gjort flere studier om lærer-elev relasjon, og forskningen viser at elevene vil ta mer faglig initiativ, ha et større engasjement og kan sette seg mer realistiske og gode faglige mål, dersom de opplever en positiv relasjon til læreren (Uthus, 2017, s. 187). Skal lærere kunne bygge gode relasjoner til elevene, forutsetter det at læreren er lydhør overfor elevenes behov og forsøker å oppfatte elevenes følelser (Brandtzæg et al, 2016, s. 27). Relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfull og kan påvirke eleven i stor grad. Dersom relasjonen er dårlig er det stor sannsynlighet for at eleven kan oppleve depressive symptomer og sosial angst (Uthus, 2017, s. 187).

Når det er snakk om lærer-elev-relasjon, skiller Uthus (2017) mellom emosjonell og instrumentell støtte (s. 190). Begge disse formene for relasjonell støtte har stor påvirkningskraft på både stress og psykisk helse (Uthus, 2017, s. 190). Emosjonell og instrumentell støtte kan både fremme og hemme elevers faglige engasjement (Bø & Hovdenak, 2011, s. 74). Uthus (2017) beskriver *emosjonell støtte* som i hvilken grad eleven føler seg sett, opplever omsorg, akseptert og respektert. *Instrumentell støtte* handler om i hvilken grad elevene opplever å få veiledning i det faglige, og råd for å kunne jobbe seg mot et mål (s. 190). Ved instrumentell støtte er det viktig at læreren gir konkrete og gode tilbakemeldinger på det faglige for å vise eleven veien videre (Uthus, 2017, s. 191). Elever trenger en god blanding av både emosjonell og instrumentell støtte for å kunne utvikle seg faglig.

2.4.2 Relasjoner - medelever

Relasjonen mellom lærer og elever er viktig og snakkes ofte mye om, men det er viktig å ikke glemme hvordan elevene påvirker hverandre. Elevrelasjoner er med på å forme miljøet i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Gode elevrelasjoner er essensielt for elevers selvverd, og psykiske helse ved at elevene føler seg inkludert og anerkjent av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232). Det er viktig å få frem at det ikke kun handler om at elevenes opplevelse av anerkjennelse når de presterer godt, men at man også blir anerkjent på en god måte av medelever når man også viser sine svake sider.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) inneholder et aksepterende og inkluderende miljø gjensidig respekt, noe som innebærer at lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner er gode (s. 233). Dersom læreren klarer å få til et aksepterende og inkluderende miljø i klassen, vil dette påvirke elevenes engasjement, faglig innsats og trivsel. Noe som skaper et positivt læringsmiljø i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232). Det motsatte av et læringsmiljø er et konkurransemiljø. Ved et konkurransemiljø i klasserommet, vil trolig noen føle seg annerledes når de presterer lavere enn de som presterer høyt. De høyt presterende ønsker ofte å snakke høyt om deres resultat. Elevene som skiller seg ut faglig sett, vil kunne oppleve det utfordrende med læringsmiljøer som er preget av fellesundervisning hvor alle arbeider med like oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233).

3. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg av flerstegsfokusgruppeintervju som metode og valg av kvalitativ studie. Utvalget av den heterogene gruppen på 8 deltakere, samt rekrutteringen, vil bli presentert og beskrevet. Vi vil kort forklare oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming og forskningsdesign. Videre vil gjennomføringen av datainnsamlingen bli beskrevet sammen med den tematiske analysen. Vi har valgt å plassere datainnsamlingen og analysen i metodekapitlet. I tillegg valgte vi å slå sammen prosessene fordi de var veldig sammensveiset. Datainnsamlingen, metoden og den tematiske analysen ble alle utført omtrent samtidig og ble påvirket av hverandre. Det er derfor vanskelig å forklare prosessen ved å skille dem.

Avslutningsvis presenteres etiske refleksjoner som oppsto under studien. Noen etiske refleksjoner er implementert underveis i kapitlet, da disse ble gjort fortløpende under gjennomføringen av studien. Grunnet oppgaven omfang har vi avgrenset de etiske refleksjonene til samtykke, søknad til NSD, retten til å bli korrekt gjengitt, retten til privatliv, skjevt maktforhold og god informasjonsflyt, da vi anså dette som det viktigste

3.1. Utvalg og rekruttering

Til denne studien rekrutterte vi en heterogen gruppe med 6-8 elever som ønsket å samtale om skolestress (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Elevene gikk på 7. trinn ved en barneskole. Bakgrunnen for utvalget kom etter å ha lest artikkelen av Lund et al., (2021) hvor de undersøkte hvordan jenter opplever skolestress på ungdomsskolen. Vi ønsket ikke å ekskludere gutter, dermed tok studien utgangspunkt i hvordan en heterogen gruppe på barnetrinnet opplevde stress. Bakgrunnen for dette var også et ønske om å utvide forskningsfeltet. Den aktuelle barneskolen ble valgt av den grunn at den ene masterstudenten jobber der. Dette ga oss lettere tilgang til klassene, lærere og digitale plattformer med tanke på informasjonsflyt og rekruttering. Utover dette hadde vi ingen videre utvelgingskriterier, da vi ønsket at alle som ville snakke om tema skolestress skulle få delta. Tanken var at alle hadde noe å bidra med, uansett forutsetninger. På denne måten ble heller ikke en bestemt gruppe deltakere prioritert,

og dette er med på å minske reliabiliteten i studien, da utvalget ble noe tilfeldig (Thurén, 2020, s. 31).

Rekrutteringsprosessen begynte med å besøke de aktuelle klassene på skolen. Det ble benyttet en video om stress for å illustrere det vi ønsket å samtale om, og for at elevene skulle få informasjon om begrepet stress. Deretter ga vi informasjon om prosjektet både muntlig og skriftlig, slik at elevene var innforstått med hva prosjektet gikk ut på, og hva en eventuell deltakelse ville innebære. Elevene hadde mulighet til å melde seg på studien etter første møtet. Påmeldingen kunne gjøres til læreren, eller til masterstudentene på telefon, e-post eller i teams. Vi valgte bevisst å gjennomføre det første møtet før jul. Dette ga elevene tid og mulighet til å samtale og drøfte deltakelsen i forskningsprosjektet med foresatte. Etter jul ble det gitt informasjon på teams om når fristen for å melde seg på var. En del av rekrutteringsprosessen var å besøke klassene flere ganger for å høre om elevene hadde spørsmål angående prosjektet. Den uken påmeldingsfristen utgikk besøkte vi klassene for å minne elevene på å sjekke teams for informasjon og eventuelt melde seg på før fristen utgikk. Helt til slutt hentet vi inn påmeldingene.

Det var noen etiske utfordringer rundt utvelgelsen av deltakere. Da vi hadde fått alle påmeldingene kom noen lærere med tips til hvilke elever vi burde ha med, og hvilke elever de mente ikke passet til studien vi skulle gjennomføre. Dette kunne for eksempel være elever med svake språklige egenskaper, hvor lærerne fryktet at de ikke ville forstå det vi spurte om, og derfor skape vansker for oss. Disse tipsene fra lærerne ønsket vi gjerne å høre på, ettersom de kjenner elevene best. Vi ønsket informanter som ville delta aktivt i samtalen, men dersom vi skulle valgt elever basert på anbefalinger, ville det ikke ha vært en rettferdig utvelgelse. Vi ønsket heller ikke å fornærme lærerne ved å ikke lytte til dem. Vi bestemte oss til slutt for å gjøre det rettferdig, og trakk hvilke elever som fikk delta.

I et forsøk på å gjøre utvelgelsen mest mulig rettferdig, bestemte vi oss for å trekke en gutt og en jente fra hver av de tre klassene. Deretter samlet vi de resterende lappene i en jente- og gutteinndeling, og trakk deretter en gutt og jente til. Til sammen fikk vi 22 påmeldte, hvorav 10 var jenter og 12 var gutter. Disse var fordelt på tre klasser på 7.trinn. Trekningen foregikk ved at en av oss skrev navnene på papir, mens den andre

trakk. Resultatet av utvelgelsen ble 8 tilfeldig utvalgte deltakere, med unntak av en bevisst manipulasjon for å få en heterogen gruppe. Basert på utvelgelsen hadde studien et begrenset utvalg. Det vil si at disse dataene ikke kan generaliseres, noe som kan svekke studiens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Da vi hadde valgt ut informantene, besøkte vi klassene for å informere elevene om hvem som skulle få lov til å delta i studien. I sammenheng med besøket valgte vi å ta ut de aktuelle elevene for å informere litt mer om prosjektet, og forsikre oss om at de ville delta. Her ble det også understreket at de kunne trekke seg når som helst og at det var frivillig å delta. Under dette møtet fikk elevene samtykkeskjema, som måtte undertegnes av både foresatte og eleven selv. Vi leverte også et samtykkeskjema til rektor, for å få tillatelse til å drive forskningen på skolen. Vi valgte å gjøre det på denne måten ettersom vi forsket på barn, og med det følger det mye ansvar i forhold til etiske retningslinjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

3.2. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vi har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming til oppgaven. En hermeneutisk tilnærming hjalp oss å forstå og tolke beskrivelsen av virkeligheten informantene beskrev i intervjuene, og teorien vi leste (Kjørup, 2014, s. 45). Vi tenkte at det var vanskelig for oss å være fullstendig objektive i denne studien, da stress er noe vi kan relatere oss til. En hermeneutisk tilnærming tillot en mer relativistisk tankegang, og vi kunne være subjektive så lenge vi var bevisst på vår subjektive tilstedeværelse. Denne tilnærmingen ga oss et tettere forhold mellom oss og deltakerne (Kjørup, 2014, s. 45). Vi anså dette som relevant og viktig i forskningsprosjektet for å ivareta elevenes beste. Underveis i arbeidet med studien oppdaget vi at elementer fra analysen, intervjuene og teorien fikk en ny mening og forståelse både hver for seg, og sett i en helhet (Kjørup, 2014, s. 48). Med andre ord fikk ulike deler en ny mening ut fra våre tolkninger. Disse tolkningene førte dermed til en ny forståelse av stress som en helhet, og hvordan ulike deler innenfor stress påvirker hverandre, og slik fortsatte det. Noe som er beskrevet som den hermeneutiske spiral og den hermeneutiske sirkel (Kjørup, 2014, s. 48).

3.3. Flerstegsfokusgruppeintervju

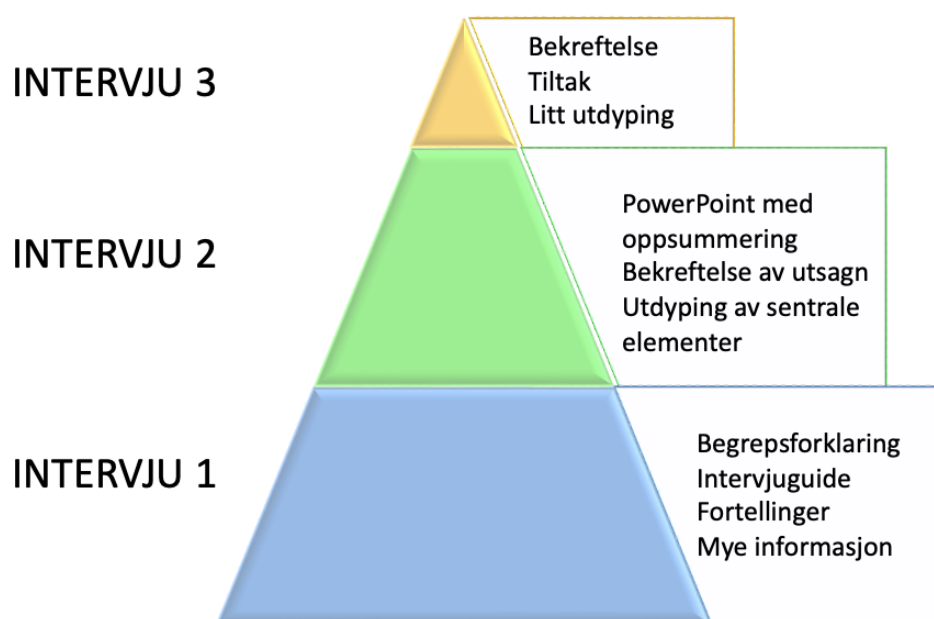
Denne studien har et eksplorerende forskningsdesign. Hensikten ved å benytte eksplorerende design var å ha et åpent og aksepterende sinn, da vi ønsket å undersøke hva informantene ville uttrykke. Vi ønsket ikke at teorien skulle legge føringer for samtalen eller begrense temaene informantene trakk frem (Grenness, 2001, s. 106). I starten hadde studien en vid problemstilling, noe som førte til at informantene bidro til ideer og utforming av studien etter intervjuene (Grenness, 2001, s. 106). Det eksplorerende forskningsdesign førte til at elevene trakk inn flere temaer vi ønsket å benytte i studien. Noe som førte til at det var flere temaer vi måtte lese teori om etter intervjuene, for eksempel utviklingssamtalen.

Intensjonen med valg av kvalitativ metode var å få en beskrivelse og forståelse av hverdagslivet til informantene knyttet til stress, og hvilken mening eller betydning dette fenomenet hadde for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). En kvalitativ studie passet godt med valg av vitenskapelig tilnærming fordi kvalitative studier ønsker en dypere forståelse for et tema i forhold til kvantitative studier, som ofte ønsker å sette tall på noe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Vi ønsket ikke at resultatene skulle kunne generaliseres, da alle individer kan oppleve stress ulikt (Lillejord et al., 2017, s. 8).

Vi valgte flerstegsfokusgruppeintervju som metode, da vi ønsket å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer med en og samme gruppe. Fokusgruppeintervju var hensiktsmessig til vår studie, da det var et godt verktøy for å få en dypere beskrivelse, forståelse og mening om temaet stress (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Metoden tillot en friere form for samtale hvor deltakerne kunne fortelle historier om temaet som var i fokus. Videre egnet fokusgruppeintervju seg til denne studien fordi det åpnet opp for en likeverdig samtale mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Under intervjuene ønsket vi at deltakerne skulle samtale om stress, uten at de trengte å komme frem til et fasitsvar.

Flerstegsfokusgruppeintervjuene ble utført i tre steg over en periode på 3 uker. Fordelen med flerstegsfokusgruppeintervju var at vi fikk muligheten til å tilpasse intervjuene etter hva vi og elevene var opptatt av. Vi fikk også mulighet til å stille

oppfølgingsspørsmål, og spørre deltakerne om vi hadde forstått dem korrekt. Noe som var med på å øke studiens validitet og kvalitetssikre dataene (Thurén, 2020, s. 32). Målet under flerstegfokusgruppeintervjuene var å frembringe en god dialog som fremmet dataskaping, ikke bare mellom deltakere og moderatorene, men også mellom deltakere (Lerdal & Karlsson, 2008, s. 4). For å beskrive prosessen og hensikten med de ulike intervjuene i flerstegsfokusgruppeintervju har vi utarbeidet en modell formet som en trekant.



Modell 1.3.: Flerstegsfokusgruppeintervjuets struktur.

Det første intervjuet danner grunnmuren, og de andre intervjuene bygget videre på det første intervjuet ved at dataene ble bekreftet og informasjon ble tilført. Noe som tilspisset vår studie for hvert intervju. Hensikten med det første intervjuet var å skape trygge rammer. Hovedvekten i dette intervjuet var å ha en samtale om stress, hvor elevene fikk fortelle det de ønsket, knyttet til tema. Det ble foretatt begrepsavklaringer ved oppstarten av intervjuet, men dersom det dukket opp spørsmål rundt begreper underveis ble disse definert fortløpende. Hensikten med intervju to var å gi elevene en oppsummering av forrige intervju slik at de kunne kvalitetssikre det de hadde sagt, og deretter utdype, endre eller bekrefte dette (Lerdal & Karlsson, 2008, s. 4). Her kunne vi også følge opp temaer vi ønsket dypere forklaringer på. Disse ønskene og temaene

var basert på første intervju. Hensikten med det tredje intervjuet var å tydeliggjøre hva elevene ønsket at skulle komme frem i masteroppgaven, og hva vi skulle bringe videre til lærere, foreldre og skolen. Her ønsket vi at informantene skulle komme med tiltak som kunne redusere stresset.

Hensikten med studien og metoden var å kunne komme frem til flere synspunkter innenfor temaet stress (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 170). Vi ønsket og håpet at flerstegsfokusgruppeintervju ville føre til at informantene kom med egne innspill, som andre informanter deretter bygget videre på. På denne måten fikk vi innblikk i flere elementer enn ved individuelle intervjuer, da innspill fra andre hjelper oss med å huske egne historier og tanker (Halkier, 2016). Vi var særlig opptatt av erfaringer, holdninger og hvordan kunnskap brukes og produseres i en bestemt kulturell kontekst (Lerdal og Karlsson, 2009, s. 9).

Da det kom til gjennomføringen av flerstegsfokusgruppeintervjuene valgte vi å benytte en intervjuguide til første intervju. Intervjuguiden tillot at noen spørsmål var forberedt på forhånd slik at informantene fikk et utgangspunkt til samtalen, og at vi hadde spørsmål til å fortsette samtalen, dersom den stoppet opp. Denne intervjuformen passet godt til studien, med tanke på at informantene var barn. Intervjuformen tillot informantene å samtale om det de ønsket, i tillegg til å dele de erfaringene de hadde lyst til. Noe som videre oppfordret til en mer åpen og reflektert samtale mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Videre ga intervjuformen oss muligheten til å stille spørsmål som ikke var forberedt på forhånd, der det var naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen. På denne måten fikk vi anledning til å spørre informantene utdypende spørsmål rundt erfaringer eller temaer de samtalte om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Noe som også ga informantene muligheten til å introdusere temaer, som vi ikke hadde tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette passet med vår metode fordi fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179).

Med intervjuguiden (se vedlegg 1) fikk vi en oversikt over hvilke spørsmål vi kunne stille for å få svar på det vi ønsket i denne studien. Kort fortalt ble spørsmål 1-3 i intervjuguiden brukt for å få et innblikk i hvordan elevene ville beskrive opplevelsen av stress. Spørsmål 4-6 og 10 stilte vi for å kartlegge hvordan miljøet til elevene var i

forhold til *generasjon prestasjon*, og om de opplevde at det var en konkurranse om å gjøre det best på skolen. Deretter handlet spørsmål 7-9 om institusjonelle prosesser. Disse stilte vi for å få en oversikt over hvilke skoleprosesser elevene opplevde som stressende og hvorfor. Vi valgte å ta med spørsmål 11 og 12 om motivasjon fordi forskning viser at stress påvirker motivasjonen. Dette kan være en indikator på om elevene begynte å bli utbrente, dersom de opplever for mye stress. Avslutningsvis, ønsket vi med spørsmål 13-15 å få innspill fra informantene på mulige tiltak både skolen og elevene selv kunne gjøre for å redusere stress.

3.4. Datainnsamling, gjennomføring og analyse

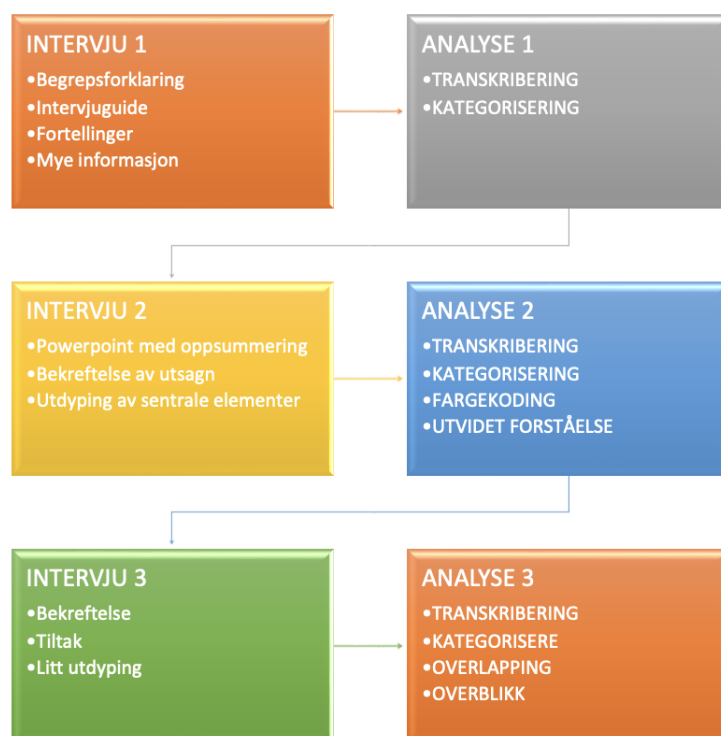
I dette underkapittelet vil gjennomføringen av innsamlingen av studiens empiri bli beskrevet. Empirien ble gjennomført for å kunne svare på problemstillingen. Ettersom datainnsamlingen og analysen inneholdt en prosess som var gjensidig avhengig av hverandre, se modell 1.4. Valgte vi å skrive om dem i samme kapittel.

3.4.1 Gjennomføring, datainnsamling og tematisk analyse 1

Det var korona pandemi i Norge da vi skulle gjennomføre intervjuene. Restriksjonene på denne tiden tillot ikke å krysse klasser. Dersom vi skulle gjennomføre intervjuene fysisk måtte vi vurdere om vi kunne ha med informanter fra alle de tre klassene, eller om vi måtte begrense oss til en klasse. Hva skulle vi gjøre dersom en informant eller moderator var borte på intervjudagen? Skulle vi utsette, ta hybrid løsning, eller ta alt digitalt? Etter nøye vurderinger i samråd med skolen, informantene, og veileder bestemte vi oss til slutt for å gjennomføre intervjuene fysisk, men med god avstand. Studien fikk unntak fra restriksjonene, og dermed kunne alle informanter fra de tre klassene delta. Vi bestemte oss for at dersom en informant eller moderator var syk skulle vi fortsette intervjuene som planlagt. Vi skulle ikke ha hybridløsning med mindre en moderator var syk, da skulle den være med over det digitale. Dette var for å sørge for at vi fikk med oss alt, og at vi var to som tolket det informantene sa. Det skulle vise seg at det aldri var åtte informanter og to moderatorer samtidig. Dette var noe av grunnen til at vi valgte 8 informanter, dersom det var frafall hadde vi litt å gå på. Det at ikke alle informantene var til stede ved alle intervjuene måtte vi ha i

bakhodet, da det innebar at kanskje ikke alle informantene fikk sagt alt de ønsket eller validitetssikret det de nevnte ved forrige intervju.

Det er utarbeidet en modell for å illustrere hvordan datainnsamlingen og analysen ble gjennomført. Denne modellen viser også hvor sammenflettet disse prosessene var.



Modell 1.4.: Prosessen med intervjuene og analysen.

Den første datainnsamlingen startet med første intervju. Ved oppstart av første intervju hilste vi på alle informantene, og gikk igjennom prosessen på hva som skulle skje. Da samtalen startet begynte vi med å fortelle og forklare litt om stress og egne erfaringer for å skape et trygt miljø. Det var viktig for oss å presisere at det som ble sagt under intervjuet ikke skulle fortelles videre fordi vi ønsket å skape trygge samtaler. Deretter begynte vi å stille spørsmål fra intervjuguiden (se vedlegg 1), og lot samtalen flyte mellom informantene og oss som moderatorer. Under intervjuet dukket det opp en del uforutsette samtaleemner, som for eksempel hjemmeskole og utviklingssamtalen. Her stilte vi da oppfølgingsspørsmål som ikke var en del av intervjuguiden.

Analysearbeidet begynte allerede under første intervju ved at informasjonen informantene delte, automatisk ble forsøkt tematisert fortløpende (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 139). Da intervjuet var ferdig, begynte vi umiddelbart med å transkribere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det var viktig for oss å få gjennomført transkriberingen samme dag som intervjuene, da vi skulle presentere funnene for informantene uken etter. Videre var det viktig da vi ønsket å ha intervjuet fersk i minne, da vi skulle analysere materialet mer systematisk og analytisk med hjelp av en tematisk analyse. Transkriberingen ble gjennomført ved hjelp av lydopptakene som ble gjort.

Vi valgte tematisk analyse til vår datainnsamling fordi vi var interessert i deltakernes erfaringer, intensjoner, håp og bekymringer, i tillegg til hva de følte og trodde på (Wiltshire & Ronkainen, 2021, s. 164). Dette samsvarer med valg av flerstegsfokusgruppeintervju. Den tematiske analysen gjorde det realistisk for oss å forstå det innsamlede materialet raskt, da tematisk analyse har en tendens til å gi klare og forståelige funn, som gir mening i omfattende datamaterialet som kan være komplekse (Wiltshire & Ronkainen, 2021, s. 159). Tematisk analyse var med på å gjøre det enklere for oss å analysere, da vi ikke hadde gjort dette før (Wiltshire & Ronkainen, 2021, s. 159).

I analyseprosessen skulle vi først finne alle temaene som informantene snakket om, deretter kategorisere dem innenfor hovedtemaene som Wiltshire & Ronkainen (2021) har kalt *experiential themes*, *infernal themes* og *dispositional themes* (s. 164). Dette gjorde vi ved å lese gjennom transkriberingen flere ganger. Det var omfattende arbeid å finne og sortere alle temaene informantene hadde trukket frem. Det var spesielt utfordrende da samtalen stadig ble trukket over i andre temaer og enkelte elementer informantene trakk frem, passet innenfor flere temaer. Da vi hadde funnet alle temaene lagde vi våre egne hovednivåer innenfor *experiential themes*. Bakgrunnen til dette var at våre funn var veldig begrenset til dette teamet. Som et resultat utarbeidet vi en modell som illustrerer de mange temaene som informantene hevdet skapte stress i skolehverdagen, og sorterte dem i tre hovednivåer.



Modell 1.5.: Oversikt over hvordan stresset arter seg.

I datainnsamlingsprosessen var det første intervjuet det viktigste. Dette intervjuet la grunnlaget for de andre intervjuene. Analysearbeidet var størst etter første intervju ettersom vi måtte analysere, og dele opp intervjumaterialet i temaer som skulle presenteres for elevene uken etter. Analysearbeidet til datainnsamling to og tre var ikke like omfattende, da vi hadde et godt utgangspunkt fra første analyse og temaene var etablert.

3.4.2 Datainnsamling og tematisk analyse 2

Til det andre intervjuet hadde vi analysert datamaterialet fra forrige intervju. Det ble gjort en summativ vurdering på hvilke temaer vi ønsket å ta med videre i prosessen. Et eksempel på en slik vurdering var at informantene trakk frem hjemmeskole som et element hvor de opplevde mye stress. På tross av informantenes beskrivelser valgte vi å ekskludere dette tema, da oppgaven skulle fokusere på institusjonelle prosesser på skolen. Hjemmeskole er ikke en vanlig institusjonell prosess i norsk skole.

Da vi hadde valgt ut alle relevante temaer vi ønsket å undersøke, lagde vi en PowerPoint-presentasjon. Her fikk informantene muligheten til å kvalitetssikre det vi hadde funnet, og komme med utdypende fortellinger, erfaringer eller meninger innenfor hvert tema. I denne presentasjonen viste vi dem noen sitater fra forrige samtale, for å illustrere hvordan vi hadde anonymisert dem. Dette ga dem muligheten til å bekrefte at vi hadde forstått dem riktig, i tillegg til at vi fikk bekreftet at det var i

orden å ta med sitater i oppgaven. For oss som moderatorer så vi nytteverdien av flerstegsfokusgruppeintervjuene ved at vi hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til temaene informantene hadde trukket frem. Dette var også relevant på sitater, hvor det var nødvendig med mer utdyping. Vi avsluttet dette intervjuet med å be elevene tenke på hvilke tiltak og tilpasninger som kunne redusere stresset for dem i skolehverdagen. I tillegg til hva de ønsket at vi skulle ta med videre i oppgaven, til lærere, skolen eller foresatte. Med andre ord hva elevene ønsket skulle bli hørt.

Etter intervjuet fulgte vi samme prosedyre som forrige gang, og begynte med transkriberingen samme dag. Deretter fortsatte vi på den tematiske analysen. På dette stadiet i prosessen gikk vi enda grundigere til verks og benyttet oss av fargekoder for å finne ulike temaer og sortere datamaterialet i hovedkategorier. I det andre intervjuet ble ting bekreftet og utdypet, noe som førte til at analysearbeidet etter intervju to besto av bearbeidelse av materialet, og utvikling av en utvidet forståelsen for å se hvordan temaene overlappet og passet sammen (Wiltshire & Ronkainen, 2021, s. 164). Deretter analyserte vi meningsinnholdet i materialet, hvor vi ønsket å forstå de mindre enhetene og de større sammenhengene.. Dette var for å få en ny mening og forståelse av materialet (Kjørup, 2014, s. 48). Denne fremgangsmåten var med på å øke validiteten i studien, da vi diskuterte funnene etter hvert intervju oss imellom. Deretter ble vi enige om hvilke temaer som kom frem under intervjuet (Thurén, 2020, s. 32). Dette ble en kvalitetssikring på at vi foreløpig fikk frem alle temaene informantene samtalte om. Helt til slutt fikk vi også dette bekreftet av informantene.

Det faktum at vi hadde muligheten til å intervju de samme informantene flere ganger om det samme tema, i tillegg til at vi fikk analysert funnene etter intervjuene var ferdig, ga oss en fordel da det kom til reliabilitet. Noen av fordelene med denne metoden var at vi fikk utelukket temaer som ikke var relevant for denne studien, som for eksempel tema hjemmeskole som nevnt tidligere. Dermed ble det lagt fokus på de temaene som var relevant for studien (Thurén, 2020, s. 32). På dette tidspunktet merket vi at intervjuguiden var med på å øke validiteten i studien, da den sørget for at vi fikk svar på det vi ønsket i vår datainnsamling (Thurén, 2020, s. 32). Underveis i datainnsamlingsprosessen ble det fortløpende gjort en summativ vurdering på

hvorvidt funnene var relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Bjørndal, 2017, s. 123).

3.2.3 Datainnsamling og tematisk analyse 3

På det siste intervjuet fikk informantene en kort oppsummering av den foreløpige analysen og hva vi ønsket å ta med i studien. Deretter fikk informantene muligheten til å fortelle hva de ville vi skulle ta med videre, og hva de syntes var det viktigst å nevne i oppgaven, slik at de følte at deres stemme ble hørt. På denne gjennomgangen virket informantene fornøyd med det vi skulle trekke frem i masteroppgaven. De fikk også muligheten til å nevne eventuelle elementer de følte de hadde glemt eller hadde et behov for å få frem.

Det viktigste for studien med det siste intervjuet var å høre hvilke tiltak informantene ville trekke frem. Informantene hadde i de tidligere intervjuene fått beskjed om å tenke på mulige tiltak for å redusere skolestresset og disse ble lagt frem i det siste intervjuet. Dermed kom det noe nytt i denne fasen av prosessen. Ettersom informantene i det siste intervjuet skulle trekke frem det de ønsket at vi skulle ta med videre og trekke frem tiltak de mente kunne redusere stresset ble den summative vurderingen fra dette intervjuet relativt enkelt. Alt informantene trakk frem i det siste intervjuet er videreformidlet i denne oppgaven. Dette ble gjort for at informantens stemme skulle bli hørt. Det siste intervjuet ble mye kortere enn de andre, da informantene følte at de hadde sagt alt de hadde behov for, og de følte at de ble korrekt gjengitt. Avslutningsvis takket vi dem for deltagelsen og for interessante samtaler.

Ettersom vi intervjuet den samme elevgruppen tre ganger, der informantene har hatt mulighet til å rette på, endre, fjerne og komme med flere kommentarer på deres utsagn underveis, så har dette vært med på å kvalitetssikre våre funn. Dette gir høy reliabilitet ettersom det er stor sannsynlighet at informantene ville sagt det samme til en annen forsker, da de ble spurt tre ganger og hadde tre muligheter til å endre svarene sine (Thurén, 2020, s. 31). Om en annen gruppe informanter fra en annen skole ville gi oss, eller en annen forsker det samme resultatet er usikkert, ettersom alle opplever

stress ulikt og i ulik grad. På denne måten kan oppgavens reliabilitet være lav (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Etter siste intervju transkriberte vi lydopptaket og fullførte analysen av datamaterialet. Da vi hadde fullført dette satt vi igjen med tre hovedkategorier, individuelt, institusjonelt og relasjonelt nivå. Disse nivåene illustrerer hvordan skolestress arter seg for elevene i 7.trinn.

3.5 Etiske refleksjoner

Før vi begynte denne studien hadde vi meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Vi sendte inn en skriftlig søknad til NSD for å få godkjent studiet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I studien valgte vi å forske på barn under 15 år, dette innebar at vi som var ansvarlig for studiet måtte gjøre flere etiske avveininger underveis for å ivareta barnets beste i løpet av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 174). For det første var det viktig for oss å innhente skriftlig samtykke fra både informanter og foresatte som beskrevet i 3.1. Dette var viktig fordi nyere forskningsetikk i Norge i dag har tre grunnleggende krav når det kommer til forholdet mellom forskningsdeltakere og forskeren selv: *informert samtykke*, *rett på privatliv* og *krav på å bli korrekt gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

I studier med barn er det viktig at både foresatte og informantene får all informasjonen de har krav på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informasjonen må være på et nivå som alle forstår. Dette ble ivaretatt ved at informantene fikk med seg et informasjonsskriv hjem og fikk muligheten til å stille spørsmål til oss som gjennomførte studien. Til slutt ble *informert samtykke* ivaretatt ved at de utvalgte informantene og foresatte måtte skrive under på et samtykkeskjema, før de fikk delta. Det var viktig for oss at opptakene av intervjuene ble foretatt på en sikker båndopptaker og at dataene ble anonymisert rett etter intervjuet for å sikre at privatlivet til informantene ble ivaretatt (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 249). Videre var det verdifullt for oss å informere og vise informantene hvordan vi anonymiserte det de sa, slik at de følte tillit til oss. Det skal ikke være mulig for utenforstående å vite hvilke informanter som har sagt hva (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 249).

Da det kom til det siste grunnleggende prinsippet: *retten til å bli korrekt gjengitt*.

Valgte vi en forskningsmetode som ga oss muligheten til å kvalitetssikre dataene og det informantene sa. På denne måten gjorde vi det tryggere for elevene å uttale seg, ettersom de fikk vite hva vi skulle ta med videre i studiet. Vi bekreftet at de ikke måtte si noe de selv ikke ønsket. Metoden ga dem flere muligheter til å endre uttalelsene sine.

Da det kom til hvilke spørsmål vi skulle stille, måtte vi gjøre noen etiske avveininger.

Når barn deltar i studier må en være veldig varsomme med spørsmålene som stilles.

Barn kan ofte snakke uten å tenke seg om og på den måten kan vi få sensitiv informasjon vi ikke ønsker, og som barnet senere angre på har blitt sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Vi som gjennomførte studiet hadde et ansvar for å bare ta med nødvendig informasjon som var relevant for forskningen, for å beskytte informantenes *rett til privatliv* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Intervju med barn gir også ulike etiske dilemmaer med tanke på at voksne lett kan legge føringer og barn lett lar seg lede av spørsmålene vi stiller, og dermed kan vi få upålitelige eller misvisende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Vi brukte derfor tid på å formulere en intervjuguide og brukte alderstilpassede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175).

Det var viktig å tenke over at det var et skjevt maktforhold mellom informantene og oss som moderatorer, spesielt da informantene var barn og moderatorene var voksne.

Det var vanskelig å fjerne maktforholdet helt, men vi prøvde å delta i samtalen som likeverdige partnere og delte også egne erfaringer med informantene. Dette var for å skape en god samtale mellom alle parter. Videre påpeker Eder og Fingerson at det er viktig at moderatorene ikke blir assosiert med en lærer som får barnet til å tro at det bare finnes ett riktig svar på spørsmålet (Eder & Fingerson, 2002, sitert i Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). For oss var det vanskelig å ikke bli assosiert som lærere, da den ene moderatoren er læreren deres i et fag, men vi betrygget dem gjentatte ganger med at det ikke fantes noe fasitsvar på spørsmålene og at ingen svar var feil.

Deltakerne kan ha følt at det var skummelt å snakke foran den ene moderatoren, da hun var læreren til informantene. Dette kan ha ført til at informantene ikke var fullstendig ærlig fordi de var redde for hva hun ville si til de andre lærerne på skolen. Dette var imidlertid ikke et inntrykk vi fikk underveis i prosessen. Det virket som om

relasjonen til den ene moderatoren bidro til at flere ønsket å delta, og var med på å skape et tryggere miljø for informantene å samtale i.

4. Funn

I dette kapittelet vil et utvalg av våre funn på hvert nivå bli presentert. Funnene på individuelt nivå viser hvordan stresset arter seg for informantene. Funnen på institusjonelt og relasjonelt nivå illustrerer hvilke faktorer som påvirker stresset. Før vi begynte datainnsamlingen forventet vi å finne stress på individuelt nivå og institusjonelt nivå. Det var ikke før etter første intervjuet og analysen at vi innså at informantene også opplevde stress på et relasjonelt nivå. Funnene på relasjonelt nivå illustrerer hvordan relasjoner påvirker stresset hos elevene. Dette resulterte i modell 1.5 som illustrerer hovedfunnene fordelt på tre nivåer *individuelt nivå*, *institusjonelt nivå*, og *relasjonelt nivå*. Tiltakene elevene trakk frem vil bli presentert i underkapittel 4.2 *institusjonelt nivå*, da tiltakene var begrenset til de institusjonelle prosessene. Elevene syntes det var vanskelig å komme med tiltak på individuelt og relasjonelt nivå.

4.1 Individuelt nivå

I dette hovedtema fikk vi en beskrivelse av hvilke erfaringer og opplevelser informantene har med stress og hvordan de opplever stresset inni seg. Et av våre viktigste funn i denne studien var en bekreftelse på at informantene opplever skolestress på barnetrinnet. Dette gjelder både gutter og jenter.

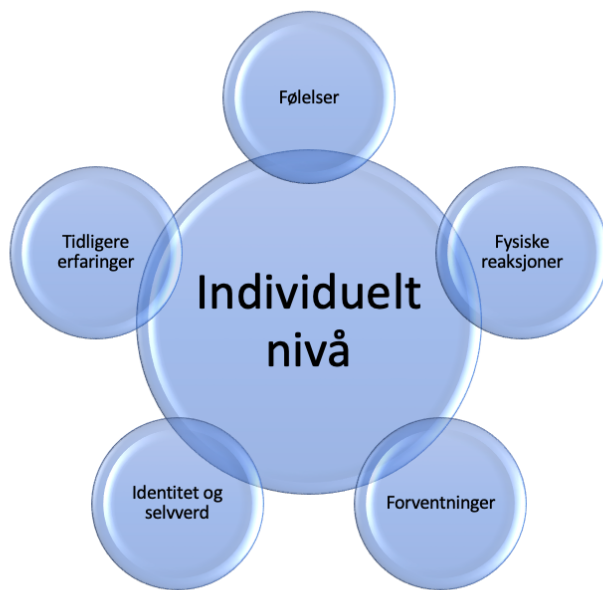
Informantene beskrev en hektisk hverdag for oss, med tidvis lange skoledager, fritidsaktiviteter og lekser, som opptar det de har av fritid, også hvile. Dette gjorde at flere av informantene snakket om stress på en realistisk, gjenkjennelig og troverdig måte. Da vi spurte informantene hvordan de opplevde stresset på kroppen og hvordan de følte det inni seg, fikk vi litt ulike svar. De trakk frem at de fikk hjertebank og at pusten gikk fortere når de følte seg stresset, generell urofølelse/rastløshet, noen opplevde å få vondt i magen, et par “knakk fingre”, flere opplevde å få vondt i hodet: “Jeg har funnet ut nå, jeg var hos legen. Jeg fikk så vondt i hodet innimellom og de fant ut at det var sånn stress hodepine, som jeg har flere ganger i uka”. I tillegg nevnte en informant en opplevelse av stive muskler, og en annen nevnte skjelving og svette hender.

Disse beskrivelsene kan knyttes til en opplevelse av negativt stress og ubehag i kroppen. Vi spurte om de hadde opplevd at stress kunne være positivt for kroppen, og om stresset kunne hjelpe dem i enkelte situasjoner. Da svarte en informant at stress, spesielt på fotballbanen, kunne gjøre at han ble mer skjerpet og presterte bedre. Noe som har overføringsverdi til skolen.

Informantene ga en beskrivelse av en hverdag som var preget av vurderinger. Disse beskrivelsene indikerte at elevene var prestasjonsorienterte, da informantene var tydelige på at det var viktig at resultatene på vurderingene var gode. Vår oppfatning av disse beskrivelsene var at dette førte til mye stress hos elevene. I tillegg ga informantene en beskrivelse av en rekke følelser i forbindelse med stress på alle de tre nivåene.

Det var tydelig at informantene hadde klare formeninger om hva som var bra og dårlig, og hvor mange feil man kunne ha: “Okei med noen få feil, men får en mer enn fem feil er jeg ikke fornøyd”. Noe som understreker at de var opptatt av resultater og ikke læringen. Vårt inntrykk var at informantenes oppmerksomhet på gode resultater var knyttet til et press fra samfunnet om å gjøre det bra på skolen. De beskrev også at stressopplevelsene de hadde var knyttet til relasjonelt nivå, da de fortalte at foreldre og lærere hadde høye forventninger. Dette hevder vi henger sammen og vil bli drøftet i underkapittel 5.5.

For å sette det individuelle nivået i en helhet har vi utarbeidet en modell som illustrerer hvilke elementer som påvirker stresset hos hver enkelt elev, basert på informantenes forklaringer.



Modell 1.6.: Stressorer på individuelt nivå.

4.2 Institusjonelt nivå

Informantene trakk frem flere institusjonelle prosesser som de opplevde som stressende. Modell 1.7 illustrerer disse.



Modell 1.7.: Institusjonelle faktorer som påvirker stress.

Da informantene trakk frem elementer i skolehverdagen som opplevdes stressende var de veldig engasjerte og samstemte. Dette gjaldt spesielt lekser. De beskrev at leksene ga dem dårligere tid i hverdagen, og at det gikk utover andre ting de hadde ønsket å gjøre. Det ble også nevnt at informantene kunne oppleve at foresatte stilte krav til at leksene skulle være godt utført. Dersom leksene var gjennomført dårlig, fikk de ikke delta på fritidsordningen/idretten de holdt på med. Videre beskrev de en følelse av å aldri gjøre nok lekser, og at de var redde for å gjøre feil.

Når jeg gjør lekser så sier mamma og pappa noen ganger at jeg ikke får dra på trening, om jeg ikke gjør leksene ordentlig.

Jeg er ganske anspent ganske ofte egentlig. Spesielt de dagene som er ganske stressende, som mandag og onsdag. Fordi du er på skolen lenge, det er de lengste dagene for oss, også kommer du hjem, så må du klare å gjøre leksene dine før det er trening, og spising, også kommer du hjem også er det sent, også skal du legge deg. Så du rekker ikke å gjøre noe.

Informantene uttrykte også at vurderingssituasjoner opplevdes stressende. Stresset var til stede både i forkant, under og etter vurderingen. Mange av informantene beskrev at de opplevde stress i forkant på bakgrunn av at de var usikre på om de hadde lest nok. Noen informanter nevnte stress under vurderingssituasjonene knyttet til det å prestere godt der og da. Her trakk de frem at de sammenlignet seg med andre medelever under for eksempel skriftlige prøver. De uttrykte at det var vanskelig å konsentrere seg når de hørte de andre skrive rundt seg, og at dette dannet et press. En informant beskrev det slik: “Det å se andre klare å konsentrere seg, mens du ikke klarer det selv og da er man redd for at man gjør det mye dårligere enn alle andre”. Vår tolkning av dette er at stresset oppstår da det er viktig for informantene å gjøre det bra fordi de har et konkurransemiljø i klassen. Informantene beskrev også stress knyttet til resultatet de får tilbake. Dette stresset var knyttet til frykten for å være dårligere enn klassekamerater ettersom de sammenligner resultatene med hverandre. Dette konkurransemiljøet ble også underbygget av at læreren ofte trakk frem de som hadde gjort det bra på prøvene.

En ytterligere stressfaktor var at elevene kunne oppleve ufine kommentarer fra klassekamerater i forbindelse med deling av resultater, noe de ofte gjorde. Disse

situasjonene hadde ført til at informantene opplevde at enkelte elever som hadde prestert godt, kunne være direkte ufine: “Det er folk som gnir det veldig inn i ansiktet ditt når de gjør det bra på en prøve, og så sitter du der med kjempedårlig score liksom”. De beskrev også en opplevelse av å bli ledd av: “Jeg bryr meg egentlig ikke så mye om jeg får riktig eller ikke, men det er liksom litt stressende når man blir ledd av på en sånn feil”.

Videre opplevde informantene et press og et ønske om å prestere godt på spesielt fremføringer, da dette var foran klassen. Dette var et interessant funn, da informantene ikke bare var nervøse for hvordan de hadde prestert i forhold til seg selv, men også i forhold til at situasjonen var synlig for medelever.

Utviklingssamtalen var et element informanten trakk frem som stressende. Informantene opplevde utviklingssamtalen som stressende da de fryktet hva læreren skulle videreformidle til foresatte. Informanten presiserte at: “Det er her du får alle tilbakemeldinger og du vet ikke alt du har gjort”. Slik vi forsto informantene var stresset knyttet til uvisshet rundt hva samtalen skulle handle om: “Da er jeg veldig stressa. For at jeg har gjort noe jeg ikke vet om og sånt, og at læreren sier det på utviklingssamtalen. Men heldigvis har ikke det skjedd”. Informantene påpekte at en stor stressor i forhold til utviklingssamtalen var at foresatte var til stede og at resultatene ble vist til foresatte i denne samtalen. En annen begrunnelse lå i elevens krav og forventninger til seg selv, i tillegg til uvisshet og mangel på kontroll.

Informantene trakk frem at klasseromssamtalen var ganske stressende på to ulike måter. Her fortalte informantene om sine erfaringer knyttet til det å plutselig bli spurt av læreren uten å rekke opp hånda i timen. Dette var noe informantene beskrev som svært stressende fordi de var redde for å svare feil, og dermed bli ledd av i timen. En annen overraskende stressfaktor ved klasseromssamtalen var da det ikke var noen samtale: “Hvis det er liksom helt musestille da klarer jeg ikke å.. Da blir jeg skikkelig stressa og sånt”. Noen av informantene opplevde stress knyttet til stillheten som kunne oppstå i klasserommet, både under prøver og da de skulle jobbe med oppgaver. Informantene problematiserer den stille klasseromssamtalen med at de lett tenker på helt andre ting når det er stille, og ikke på det de skal gjøre: “Jeg føler ofte at det er akkurat det som gjør prøver ekstra stressende”.

Informantene trakk frem flere tiltak de trodde kunne være stressreducerende i deres skolehverdag. Et av disse tiltakene var at de ønsket mer medbestemmelse på alle de institusjonelle prosessene. Informantene presiserte også at under vurderinger hadde det vært enklere for dem å gjennomføre for eksempel presentasjoner foran læreren eller i mindre grupper. Da lekser var et mye omdiskutert tema under intervjuene, var det viktig for informantene å kunne bli hørt eller lyttet til når de snakket om tiltak som kunne gjøres i forbindelse med lekser. Et av tiltakene de trakk frem var ukelekser som erstatning for lekser fra dag til dag. Et annet tiltak informantene trakk frem var:

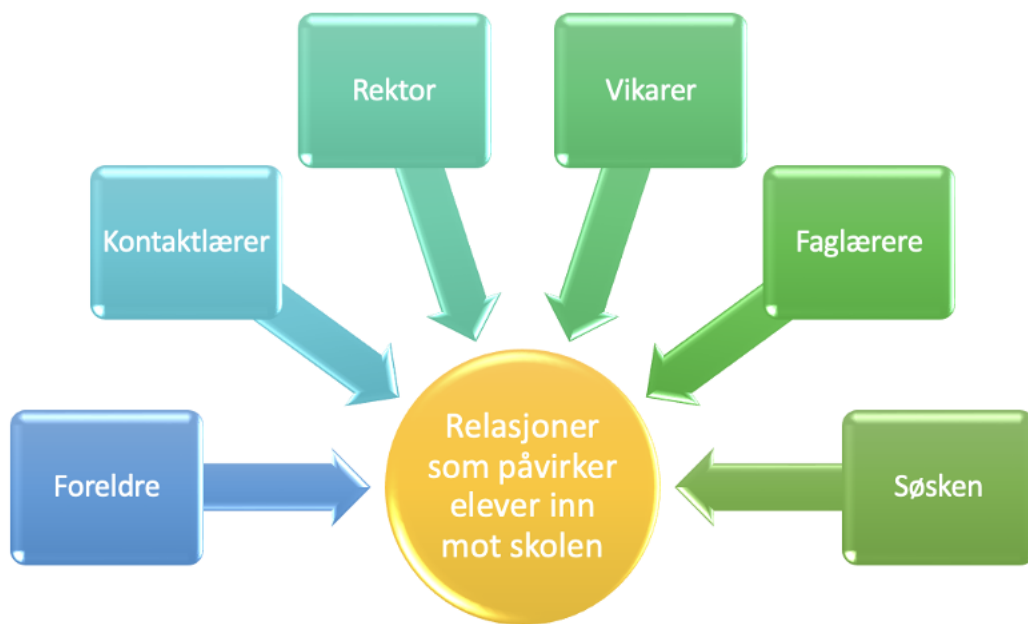
Hvert fall om det er det man stresser med, at man vil få unnagjort alle leksene og at man føler at man ikke får gjort det bra nok, at man da vil at det skal reduseres ned. Det er jo slik i timene at man kan kanskje kan prate med læreren om at man kan få gjøre litt mindre i timen også.

For å tydeliggjøre er det tilpasset opplæring informantene trekker frem som et mulig tiltak her. Dette var tilpasset opplæring ved at læreren tilpasser mengden lekser i forhold til elevens forutsetninger.

Et annet tiltak var rettet mot stillheten i klasserommet. Her la de frem at det å kunne høre på musikk i timen, eller at læreren spilte rolig musikk i timen, kunne bidra til å redusere stresset. Samtidig reflekterte de rundt problematikken om å gjennomføre dette mulige tiltaket, når læreren egentlig ville ha det stille i klasserommet. Dette tiltaket var spesielt knyttet til klassemiljøet. Disse tiltakene vil bli drøftet ytterligere i kapittel 5.

4.3 Relasjonelt nivå

Et interessant funn var at elevene opplevde stress knyttet til relasjoner med lærere, medelever, foreldre og søsken. I modellen nedenfor ser man ulike relasjoner informantene nevnte hadde påvirkningskraft på dem.



Modell 1.8.: Relasjoner som påvirker elever inn mot skolen.

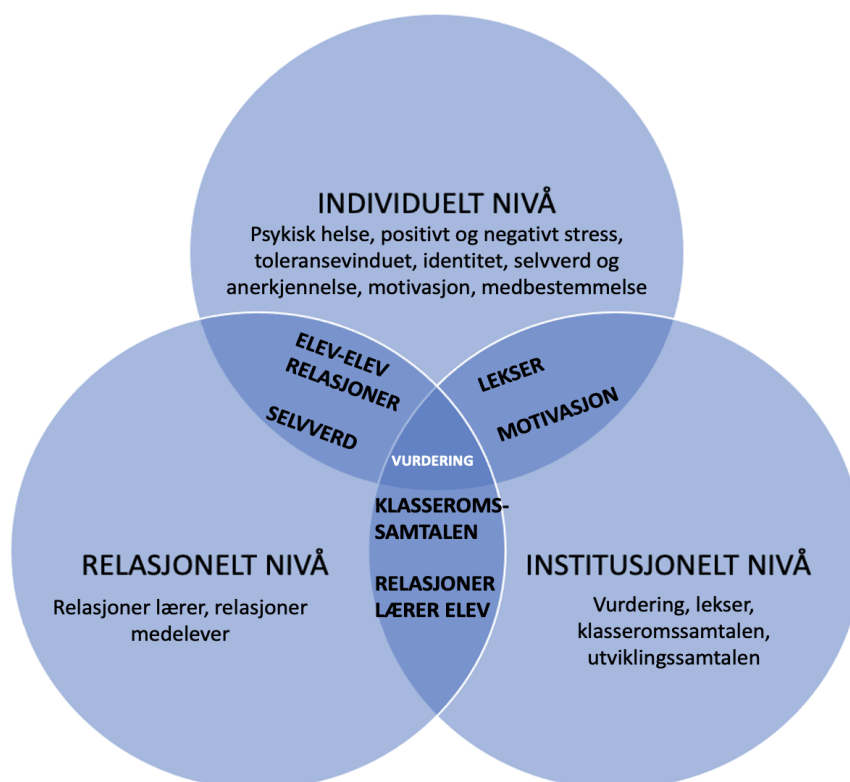
Opphavet til dette stresset forklarte informantene var knyttet til at de sammenlignet resultater med hverandre. Dermed blir dette en sentral kilde til stress i forhold til faktorene på det institusjonelle nivået, da det blir verdifullt for elevene å gjøre det bra. Dette ble knyttet opp til et konkurransepreget miljø og prestasjonsorientert klima, ettersom de ville være like gode eller bedre enn medelever og/eller søsken: “Og i hvert fall hvis man har eldre søsken da, at foreldrene dine ser på hvordan karakterer de har fått, så forventer de det samme fra deg”.

Vi ønsket å få et svar på om informantene opplevde dagens samfunn og kultur som et sted hvor det var viktig å prestere bra. På dette spørsmålet svarte informantene tydelig “JA!”. Basert på det informantene fortalte og beskrev under intervjuene virket det som informantene hadde store forventninger til seg selv. Disse forventningene kom også fra de menneskene de hadde relasjoner til. Videre beskrev de en opplevelse av at konkurransemiljøet i klassen påvirket klassemiljø og relasjonene til dem de har rundt seg.

Relasjoner er et tema informantene trakk frem gjentatte ganger i ulike situasjoner under intervjuene, som en faktor som bidro til stress, men også hvordan relasjoner

kunne være en støtte i stressende situasjoner. De ga uttrykk for at gode venner var med på å redusere stress, og ga støtte i forkant av prøver og fremføringer ved at de for eksempel kunne diskutere teori. Derfor så de verdien i det å ha en god venn i klasserommet.

Basert på intervjuene og analysen i denne studien utarbeidet vi modell 1.9. Skolestress-modellen illustrerer resultatene i denne studien, og hvordan nivåene henger sammen og påvirker hverandre i en gjensidig relasjon.



Modell 1.9.: Skolestress-modellen.

Vi trekker frem et eksempel med vurdering for å illustrere modellen og den gjensidige relasjonen mellom nivåene. Elever som opplever stress knyttet til vurderinger er ofte prestasjonsorienterte. Om en elev er prestasjonsorientert eller mestringsorientert handler om hvem eleven er, og er dermed på individuelt nivå. Vurdering er en institusjonell prosess, og eleven opplever dermed stress på institusjonelt nivå. Videre kom det frem i empirien til denne studien og i teorien som er lagt frem, at mange elever opplever stress i forbindelse med vurderinger da de ikke ønsker å være

dårligere enn sine medelever, og de ikke ønsker å bli ledd av. Dette blir stress på relasjonelt nivå. Vurderinger kan både skape og redusere motivasjonen til elevene. Motivasjon blir her påvirket av en institusjonell prosess som igjen påvirker eleven på individuelt nivå og motsatt. Et tiltak for å redusere stress på institusjonelt nivå kan være å gi elevene mer medbestemmelse, men dette påvirker også eleven på et individuelt nivå. Slik kan en fortsette, og på denne måten vil et element eller et nivå ha tilknytning til mange av elementene og nivåene. Noe som er i tråd med en hermeneutisk forståelse.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil vi beskrive og drøfte forskningsspørsmålet: Hvordan kan institusjonelle prosesser som utviklingssamtalen, lekser, vurdering, klasseromssamtalen og klassemiljø påvirke skolestress? For å svare på dette vil drøftingsdelen ta utgangspunkt i de institusjonelle prosessene, og de individuelle og relasjonelle nivåene vil knyttes opp til disse. Videre vil vi drøfte ulike tiltak som kan redusere stresset som arter seg hos elevene i skolesammenheng. I dette kapittelet vil det også komme frem hva skolestresset kan gjøre med elevene.

5.1 Stress

Samtlige informanter i denne studien oppga at de opplever stress i skolen. Dermed kan det argumenteres for at både gutter og jenter opplever skolestress. Guttene som deltok i studien var like ivrige som jentene, og hadde gode forklaringer på opplevelsen av stress. Til tider ga de bedre forklaringer enn jentene. Noe som gir en indikasjon på at gutter kan oppleve like mye stress som jenter, og at en ikke bør neglisjere guttene. Forskning viser at rapportering av skolestress øker med alderen og er høyest blant jenter (Lillejord et al., 2017). Det er dermed noe diskrepans mellom våre funn og andre studier, noe som viser til at det er et behov for mer forskning på hvordan gutter eller heterogene grupper opplever stress. En mulig forklaring på hvorfor denne studien har fått svar som motsier flere kvantitative studier kan være studiens metode og utvalg. Metoden ga elevene en frihet til å snakke om det de ville, og studien ønsket en heterogen gruppe. I tillegg til at elevene følte en trygghet til oss som moderatorer.

Studien vil argumentere for, og påpeke at stress oppleves ulikt for alle individer, da informantene ga ulike beskrivelser av hvordan de opplevde stress. Informantene opplevde stress både fysisk og følelsesmessig, noe som samsvarer med teorien til Selye (1956) og Lazarus (2006). Samtlige elever opplevde fysiske reaksjoner på stress, men det var veldig varierende hvordan disse kom til uttrykk. Noe som bekrefter at individer reagerer ulikt på stress, og at stress kan gjenspeile seg i ulike fysiske reaksjoner (Lillejord et al., 2017, s. 8). Informantene i denne studien kunne gi en beskrivelse av både korte forbigående symptomer og langvarige reaksjoner (Selye,

1956, s. 173). De hadde opplevd svette hender, hjertebank, ubehag i magen, knekking av fingre som forbigående fysiske reaksjoner. Hodepine, stive muskler og dårligere nattesøvn som mer langvarige helseplager, som følge av høyt stressnivå over tid. Videre indikerer funnene i studien at informantene opplever stress på et følelsesmessig nivå. Informantene trakk frem følelser som nervøsitet, redsel, skam eller frustrasjon i forbindelse med stressende situasjoner. De følelsene informantene opplevde var knyttet til stress, noe som bekreftes av teorien til Lazarus (2006). Stress vil rent praktisk oppleves på et individuelt nivå, men det kan påvirkes positivt eller negativt av faktorer på institusjonelt eller relasjonelt nivå.

Basert på funnene i denne studien kan man hevde at teoriene til Selye (1956) og Lazarus (2006) kan knyttes sammen. Informantene ga en beskrivelse av følelsesmessig stress og fysiske symptomer på stress. Noe som viser til at dersom elever opplever følelsesmessig stress over tid, vil eleven oppleve fysiske ødeleggelser på kroppen, som anspente muskler eller hodepine for, å nevne noe.

Det kan argumenteres for at det stresset informantene beskrev i denne studien er knyttet til både indre og ytre faktorer til stress. Informantene beskrev en følelse av frykt og redsel knyttet til vurderinger under intervjuene. På den ene siden er dette indre faktorer til stress fordi det er tankene og følelsene til informantene (Bru & Roland, 2019, s. 84). Disse følelsene er knyttet til en bekymring, frykt og redsel for at resultatene de får aldri er gode nok, eller at de ikke gjør nok skolearbeid. Noe som samsvarer med studien til Lund et al. (2021) hvor det tydelig kom frem at dagens ungdom har en følelse av at noe aldri er godt nok, og at de aldri gjør nok. Dette kan videre knyttes til artikkelen til Skaalvik og Federici (2015) som påpeker at det er mye press i skolene på å gjøre det bra. På den andre siden er det indre stresset elevene opplever er i denne sammenhengen er sterkt knyttet til ytre faktorer. Det kan argumenteres for at stressfølelsen er direkte knyttet til en faktor informantene ikke kan kontrollere, vurderinger (Bru & Roland, 2019). Til tross for dette ga informantene en beskrivelse av at stressopplevelsen var knyttet til en generell frykt for å ikke gjøre nok. Informantene opplevde ikke stress utelukkende under for eksempel en fremføring, men også i forkant og etterkant, i tillegg til en generell bekymring for å ikke være god nok. Noe som knytter stresset tilbake til indre faktorer hos informantene. Det kan også argumenteres for at alt stresset er et resultat av en ytre

faktorer knyttet til presset som skolen og samfunnet legger på elevene i sine ønsker om gode resultater.

Det er viktig at alle som arbeider i skolen tar stress alvorlig når elever forteller eller gir uttrykk for at de opplever stress. Basert på denne studien kan det argumenteres for at skolen står overfor store utfordringer knyttet til barns psykiske helse (Jordet, 2020, s. 78). Slik vi forstår Selye (1956) og har nevnt tidligere kan stress forårsake mange ødeleggelser på kroppen. I ytterste konsekvens kan stress føre psykiske lidelser som depresjon og angst, og fysiske plager som høyt blodtrykk, hjerteinfarkt og alkoholavhengighet. Disse konsekvensene kan i verste fall føre til død hvis en opplever for mye negativt stress over tid. Skolene bør derfor redusere stress, og ikke bidra til å skape stress. Det bør settes inn forebyggende tiltak for å redusere stresset i skolene og ikke bare slukke branner der hvor stresset har fått lov å gro (Apeland, 2019). Et forebyggende tiltak på dette kan være å gjøre lærere bevisste på at stress oppleves ulikt og hvordan det kan komme til uttrykk. Når læreren kjenner til symptomene kan vedkommende lettere identifisere og hjelpe elevene ved å tilpasse skolehverdagen og eventuelle utfordringer, for eksempel: mengden lekser. Dette er særdeles viktig for de elevene som ikke har mot til å fortelle at de opplever stress og hektiske dager. På den andre siden viser Ungdata undersøkelsen at ungdommene over hele landet stort sett har det bra (Bakken, 2020, s. 2). Dette til tross for at flere oppgir at de opplever stress i skolehverdagen (Bakken, 2020, s. 2). Som vist over kan stress gi elevene psykiske helseplager og fysiske symptomer, noe som kan indikere at elevene ikke har det bra.

Selv om stress kan føre til alvorlige konsekvenser kan man hevde at stress bør oppleves, og at det ikke alltid bør unngås (Selye, 1956, s. 63). I skolesammenheng hjelper det oss å prestere, huske og lære bedre (Bru & Roland, 2019, s. 23). Til tross for dette skal en være forsiktig med å utsette barn for stress. Barn er fortsatt under utvikling, og det er vitenskapelig bevist at stress kan stoppe utvikling av veksthormoner (Selye, 1956, s. 332). Dette er veldig sentralt i skolesammenheng da elevene er mesteparten av sin tid på skolen (Jordet, 2020). I skolesammenheng vil også for mye stress begrense læringsmulighetene til elevene, ved at de kognitive funksjonene i hjernen kobles ut, og vi klarer ikke å lære noe nytt (Holte, 2016). Det er derfor veldig skremmende at Apeland (2019) hevder at skolene skaper stress, og at

tall fra ungdata undersøkelser viser at mange elever opplever stress i skolen. Funnene i studien bekrefter dette, da informantene beskrev mye stress i skolehverdagen, og det til tider virket som om stresset tok overhånd og hemmet læringen til informantene.

Det kan argumenteres for at skolen og lærere har et ansvar for å redusere stresset elevene opplever i skolen. Dette ansvaret er knyttet til skolens *prinsipper for læring, utvikling og danning*, ettersom stress er knyttet til hvem vi er, og skolen har et dannelsingsoppdrag. Det står blant annet at “opplæringen skal danne hele mennesker og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer å danne elevene til å bli selvstendige, ansvarlige og gode medmennesker. Videre innebærer det at skolene skal gi elevene en opplæring som gir dem muligheten til å delta i arbeidslivet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan argumenteres for at dette innebærer å hjelpe elevene til å utforme en god identitet hvor de er trygge på seg selv. Dersom skolen mislykkes i å utvikle elever med god selvverd og en identitet de er trygge på, kan det bety at elevene ikke føler seg selvstendig og trygge nok i sine fremtidige valg. I ytterste konsekvens kan det bety at elevene utvikler en lav selvverd hvor de risikerer å oppleve mye stress (Bru og Roland, 2019). Dersom de ikke lærer å håndtere stresset vil eleven senere i livet kanskje oppleve dårligere psykisk helse, som utmattelse, depresjon eller lignende (Holte, 2016). Hvis dette er tilfellet, kan vi hevde at skolen har mislyktes i å utdanne og danne elever som deltar i arbeidslivet og samfunnet, hvor de har utviklet sine evner, og dermed føler en tilhørighet og mestring i hverdagen. Dersom skolen mislykkes i dette oppdraget vil skolen potensielt også frata eleven noen av *de syv psykiske rettighetene* og dermed svekke elevens fremtidige muligheter til et godt psykisk liv (Holte, 2016). Det er skremmende at skolen kan holdes ansvarlig for noe slikt. Et mulig tiltak for å forhindre dette er å anerkjenne elevene. Ifølge Jordet (2020) vil det bidra til at elevene utvikler en trygg identitet og god selvverd (s. 25).

Hvor mye press og stress en elev eller klasse håndterer før stresset blir negativt er individuelt. Elevenes rett til §1-3 *tilpasset opplæring* (Opplæringslova, 1998) blir et viktig tiltak for å redusere negativt stress, og skape positivt stress hos elevene. Som vist ved modell 1.1 og 1.2 er det en fin balansegang mellom positivt og negativt stress og hvordan individer har et ulikt toleransevindu før stresset blir negativt. Det er derfor særlig utfordrende for lærere å tilpasse undervisningen til elevene slik at alle elevene

opplever å bli presset og utfordret innenfor sitt toleransevindu, og ikke over. Slik vi forstår Lazarus (2006) kan mestringsfølelse være en stressreducerende faktor, da mestring beskytter elevens identitet i situasjoner som oppleves truende. Det er derfor viktig at læreren tilpasser undervisningen slik at den utfordrer elevene, samtidig som de opplever mestring og læring, noe som er med på å skape en trygg identitet og motivasjon. Dersom elevene opplever mestring i skolen vil den tredje rettigheten *mestring*, i de syv psykiske rettighetene bli ivaretatt. Skolen vil dermed skape en arena som påvirker den psykiske helsen positivt. Det er viktig at læreren sørger for at elevene ikke blir presset for hardt, slik at de hele tiden lever under et press som fører til negativt stress over tid, da dette kan få følger for elevenes psykiske helse (Lillejord et al., 2017, s. 9). For at læreren skal kunne tilpasse skolehverdagen til elevene er det viktig å skape gode relasjoner slik at vedkommende vet hvor toleransevinduet til elevene er og dermed ikke presser for hardt.

På den andre siden kan det argumenteres for at *tilpasset opplæring* kan ha en uheldig effekt på elevenes psykiske helse. Når et opplegg eller situasjonen tilpasses kan klassen oppdage at en elev blir behandlet annerledes. Det å bli behandlet annerledes kan dermed føles utrygt fordi eleven gjør noe annet enn fellesskapet, som kan gjøre at følelsen av tilhørighet svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). På denne måten kan tilpasset opplæring føre til at eleven mister den psykiske rettigheten *tilhørighet og trygghet*, men den kan også true elevens *identitet og selvrespekt* (Holte, 2016). Identiteten blir truet gjennom selvverdet fordi det å bli behandlet annerledes kan føre til en følelse av å mislykkes, spesielt i et prestasjonsorientert klassemiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dermed blir det viktig at læreren også jobber med holdninger blant elevene og skaper et trygt klassemiljø.

I vår studie oppdaget vi at elevene opplever stress på et individuelt nivå og at dette ofte er knyttet til hvem de er som person og hvem de ønsker å være. Videre er det individuelle stresset knyttet til stress på institusjonelt og relasjonelt nivå. Disse funnene samsvarer delvis med funnene i studien til Lund et al (2021) som hevder at utfordringene knyttet til stress på individuelt nivå er elevenes respons på styringene i et system, for eksempel vurderinger. Basert på vår studie kan vi ikke utelukke at det individuelle og relasjonelle nivået er en respons på en kultur eller et system, men vi

velger å se på nivåene som gjensidige forhold som alle påvirker hverandre på ulike måter, se modell 1.8.

5.2 Utviklingssamtalen

I denne studien ble *utviklingssamtalen* trukket frem som en institusjonell prosess som økte skolestresset blant informantene. Informantene uttrykte at utviklingssamtalen var en av de institusjonelle prosessene hvor de ønsket mer medbestemmelse.

Stresset i utviklingssamtalen var knyttet til at resultater skulle presenteres for foresatte, og at de skulle få generelle tilbakemeldinger. Dermed kan det hevdes at utviklingssamtalen i skolen fører til stress og blir gjennomført uhensiktsmessig (Larsson & Vingren, 1998). Ut fra beskrivelsene til informantene virket det som om de følte at de skulle holdes ansvarlige for sine resultater. Utviklingssamtalen skal ikke være en vurdering av elevenes innsats, eller en ansvarliggjøring. En god utviklingssamtale skal som nevnt tidligere hjelpe elevene å nå sitt fulle potensial og elevene bør oppleve samtalen som et samarbeid preget av oppmuntring, hjelp og støtte (Larsson & Vingren, 1998, s. 10). På den andre siden kan det argumenteres for at elevene må få innsikt i sine prestasjoner for å kunne sette seg nye mål og bli bevisst det de må arbeide med for å nå sitt potensial (Larsson & Vingren, 1998).

Det informantene trakk frem som de største stressorene ved utviklingssamtalen var en skjev maktfordeling, usikkerhet og mangelen på kontroll. Opplevelsen av stress kom i god tid før samtalen skulle skje, og tankene om hva de kunne ha gjort galt, eller ikke gjort bra nok, surret i hodet til informantene i flere dager. Noe som førte til en periode med indre stress hos elevene i forkant av en ytre faktor (Bru & Roland, 2019). En av informantene illustrerte veldig godt en skjev maktfordeling, som elevene kunne oppleve under slike samtaler. Hun beskrev en utviklingssamtale hvor hun satt mellom sin mor og far, og med øyekontakt med læreren: “Da er jeg veldig stressa.. for at jeg har gjort noe jeg ikke vet om og sånt, og at læreren sier det på utviklingssamtalen. Men heldigvis har ikke det skjedd”.

Ut fra beskrivelsene til informantene virket det som om utviklingssamtalene som ble gjennomført på denne skolen, ofte var styrt av læreren, sammen med foresatte. En gjensidig dialog mellom eleven og voksne kan være vanskelig å skape, men det er viktig for at utviklingssamtalen skal fungere optimalt (Larsson & Vingren, 1998). Dersom eleven opplever en skjev maktfordeling, kan det føre til nervøsitet og stress for samtalen. Dette var noe våre informanter opplevde. Vår forståelse er at en slik samtale, som beskrevet i sitatet over, ikke skaper trygge rammer for elevene, der de opplever at samtalen skal hjelpe dem (Larsson & Vingren, 1998).

Det kan videre hevdes at utviklingssamtalen var uhensiktsmessig, da informantene opplevde at stresset i stor grad var knyttet til uvisshet. Noe som bekrefter at samtalen ikke inneholdt en gjensidig dialog, dynamisk prosess eller medansvar (Larsson & Vingren, 1998). Uvissheten hadde en sterk sammenheng med frykten for å ha gjort noe feil, dumt eller dårlig som informantene hadde glemt. Eksempelvis kunne dette være: et dårlig resultat på en prøve, eller uheldige hendelser som å ha brutt en regel. De var også bekymret over at det skulle komme frem noe som kunne sette dem i et dårligere lys foran foresatte. Informantene avsluttet med å understreke at det sjelden kom opp noe negativt som de trengte å grue seg til. Til tross for dette ble de fortsatt nervøse og stresset i forkant. Dette virker mot utviklingssamtalens hensikt, da samtalen som nevnt tidligere ikke skal ha hovedvekten på beskrivelser av hvordan situasjonen har vært eller er, men motivere og engasjere eleven til å utvikle seg (Larsson & Vingren, 1998, s. 9).

Medbestemmelse er et mulig tiltak som kan redusere stressnivået til elevene i forbindelse med utviklingssamtalen, men også på alle de institusjonelle prosessene som informantene trakk frem som stressende og på alle nivåer. I tillegg var dette også et tiltak informantene selv ønsket. Ifølge Bru og Roland (2019) kan medbestemmelse være med på å gi elevene kontroll og forutsigbarhet, noe som kan bidra til å redusere stressopplevelsen (s. 40). Det å skape forutsigbarhet og kontroll for elevene i skolen kan bidra til at elevene får flere positive opplevelser. For det første kan det skape en følelse av autonomi som vil være med på å øke den indre motivasjonene hos elevene. Dette skjer fordi indre motivasjon øker i møtet med selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2007, s. 15). For det andre kan medbestemmelse bedre den psykiske helsen til elevene ved å gi elevene en følelse av *deltakelse og involvering*, som er en av de syv

rettigheten som skal til for å oppleve god psykisk helse (Holte, 2016).

Medbestemmelse kan også være et godt tiltak mot kjedsomheten i skolen, da elevene i større grad får bestemme sin hverdag. Redusering av kjedsomhet i skolen kan bidra til å redusere stress, da kjedsomhet kan være en kilde til stress (Selye, 1956, s. 386). I tillegg blir elevene anerkjent ved at deres stemme og ønsker blir sett, hørt og respektert.

På den andre siden kan det argumenteres for at medbestemmelse fører til stress og dermed kan være negativt. Dersom medbestemmelsen oppleves stressende, vil ikke tiltaket lenger være en tilpasning eller løsning for å redusere stresset. Ifølge Selye (1956) opplever mennesker mer stress i møte med større ansvar (s. 372). Dette gjelder først og fremst voksne mennesker i arbeidslivet, men det kan ha overføringsverdi til andre områder. Dersom elever får mer medbestemmelse ved at lærere anerkjenner dem, vil elevene få større ansvar for sin egen skolehverdag, men også litt ansvar ovenfor sine medelever i enkelte tilfeller. I de fleste tilfeller vil nok dette være positivt for mange elever, men enkelte kan oppleve mer stress i møtet med medbestemmelse. De elevene som har lav selvverd, generelt er usikre på seg selv, ikke vet hva som er best, søker bekreftelse fra andre, kan oppleve det å skulle bestemme hvordan noe skal gjennomføres som stressende (Bru & Roland, 2019). Det er ikke like lett for alle å ta valg og avgjørelser, spesielt ikke når valgene kan gå utover andre enn seg selv. Her vil også det relasjonelle spille en stor rolle. En elev med lavt selvverd som bare søker bekreftelse vil ikke ha et ønske om å gjøre sine medelever sure, og kan oppleve et press om å følge strømmen. På denne måten kan eleven havne i konflikt med seg selv, noe som for mange kan oppleves som stressende (Bru & Roland, 2019).

Selv om informantene trakk frem medbestemmelse som et tiltak på utviklingssamtalen kan det drøftes om dette er en arena for medbestemmelse for elevene. Slik vi forstår Nordahl (2015) er han kritisk til at elevene skal inkluderes under utviklingssamtalen, selv om samtalen omhandler eleven. Han hevder at eleven bør beskyttes mot deler av samtalen slik at foresatte og læreren kan uttrykke bekymringer som barnet ikke bør høre. Nordahl (2015) mener at dersom barnet hører alle de kritiske spørsmålene lærere og foresatte stiller, vil eleven se læreren og foreldrene i et uheldig lys. Dermed virker det som om Nordahl (2015) ikke ønsker at elevene skal ha mer ansvar under utviklingssamtalen, da dette hemmer en åpen

kommunikasjon mellom lærer og foresatte. Det er kanskje noe i denne retningen våre informanter opplevde utviklingssamtalen, da de opplevde en skjev maktfordeling. Dette går imot det Larsson & Vingren (1998) påpeker om at elevens ansvar under utviklingssamtalen skal øke med alderen (s. 10). Informantene i denne studien gikk sitt syvende skoleår og burde derfor hatt litt mer ansvar i samtalen, enn vi fikk inntrykk av. Dette ansvaret kan innebære at eleven selv tar kontroll på samtalen og deler sine tanker og refleksjoner om sin innsats og utvikling i skolen.

I utviklingssamtalen vil ikke medbestemmelsen som gis elevene gå ut over andre enn dem selv, da dette er en samtale mellom, lærer, elev og foresatte. Dermed vil medbestemmelse i utviklingssamtalen være stressreducerende for de aller fleste, noe informantene i studien bekreftet. Vi spurte informantene om de følte at stresset rundt utviklingssamtalen ble redusert om de fikk informasjon om hva samtalen skulle handle om før de hadde utviklingssamtalen med foresatte. Dette kunne bli gjennomført ved å ha en samtale med læreren i forkant av utviklingssamtalen for å kunne forberede seg mentalt. Mange av informantene mente at det var et godt tiltak, med unntak av en informant som hevdet at et slikt tiltak ikke ville hjelpe. Dette ble begrunnet med at det ga informanten mer tid til å grue seg til hva moren ville få vite, noe som kan relateres til indre stress. De fleste informantene ga derimot inntrykk av at de ønsket mer tid til å forberede seg til samtalen og ha en bevissthet rundt hva de skulle snakke om, da dette ga en følelse av kontroll.

Informantene ønsket mer kontroll i forkant og under samtalene. De ønsket å bli hørt i større grad. Medbestemmelse i skolen innebærer ikke alltid at elevene må ta avgjørelser eller å få større ansvar. I forbindelse med utviklingssamtalen ga informantene uttrykk for at dersom de fikk mer forutsigbarhet og kontroll over situasjonen ville dette være stressreducerende (Bru & Roland, 2019). For mange elever kan det å bli godt informert om når vurderinger og ulike hendelser skal forekomme, være en god nok beskyttelse mot stress. Noe som igjen påpeker at stress og situasjoner oppleves ulikt og at tilpasningene må gjøres individuelt.

Til tross for argumentene om hvordan medbestemmelse kan være negativt, vil nok de fleste elever oppleve mindre stress dersom de får mer medbestemmelse. Det er fordi individets vurdering av situasjonene står sentralt for mengden stress vedkommende vil

oppleve (Lazarus & Folkman, 1984, s. 292). Ettersom opplevelsen av stress er dynamisk betyr det at individet selv kan ta kontroll over situasjonene og gjøre den mindre truende. Hvis det skal være mulig er elevene avhengig av å få muligheten til å ta ansvar for sine egne følelser i truende situasjoner. På denne måten kan det å få kontroll over egne følelser bidra til å kontrollere den truende situasjonen (Lazarus, 2006, s. 53). Noe som kan bidra til at elevene også opplever mestring fordi situasjoner kan bli mer som en utfordring enn en trussel. Det er eleven selv som kjenner sine egne begrensninger og hvilke evner den føler den har i møte med de ulike situasjonene. Noe spesielt utviklingssamtalen bør ha fokus på og ha som mål å få innsikt i.

5.3 Vurdering

Da informantene skulle snakke om vurdering, hadde de en samtale der de trakk store linjer mellom å få gode resultater gjennom hele skoleløpet og hvordan dette hang sammen med å lykkes i å få ønsket jobb. I samtalen kom det frem at informantene opplevde vurderinger som belastende, men nødvendig. Informantene fortalte her at de opplevde stress i forbindelse med vurderingen både før, under og etter, i tillegg til stress for fremtiden. Det kan virke som en stor belastning at elevene allerede på barnetrinnet opplever at det å prestere godt er avgjørende for deres fremtid. Dette bygger videre på funnet til Warghoff et al., (2020) om at elever i ung alder ser nytteverdien av gode karakterer for sin framtid. Vår studie viste derimot at elevene også var bevisst nytteverdien av resultater, selv uten karakterer. Det er ingen tvil om at informantene ser alvor et ved vurderinger. Vår tolkning er at dette fører til et press om å gjøre det bra på vurderinger, som igjen bidrar til stress da dette er verdifullt for informantene. Noe som mest sannsynlig er gjenspeilet i kulturen og miljøet informantene utsettes for (Bru og Roland, 2019. s. 55).

Informantene opplevde mye stress knyttet til høye forventninger til seg selv, når det kom til å prestere godt i vurderingssituasjoner. Det kan argumenteres for at disse forventningene kan ha blitt gjenspeilet av høye forventninger fra foreldre, lærere, skolen og samfunnet. Hvem vi er dannes i møtet mellom individets indre psykologiske prosesser, og de kulturelle og sosiale omgivelsene individet omgås i (Jordet, 2020, s. 83). For det første skaper forventningene en kultur hvor elevene

speiler seg i hverandre, og får en bekreftelse på at det å gjøre det bra på skolen er noe mine klassekamerater, lærere og foresatte verdsetter. Dette kan føre til stress på et relasjonelt nivå. Informantene ga uttrykk for at vurderingssituasjoner ga dem en følelse av å mislykkes og at de var mindre verdt i forhold til de elevene som presterte godt i klassen. Studien kan derfor påstå at elevene opplever et konkurransemiljø, da vi tolker det slik at elevene konkurrerer med hverandre, og at dette danner et press om å gjøre det bra. Det kan være dette Skaalvik og Federici (2015) refererte til da de skrev at både lærere og elever i skolen er bekymret over det økende prestasjonspresset. De høye forventningene informantene ga en beskrivelse av, kan derfor påvirke selvverd og identiteten til elevene sterkt da det gjenspeiler våre følelser av oss selv, og om vi har troen på å lykkes.

For det andre forteller det oss at det er viktig og verdifullt for elevene å gjøre det bra på skolen, noe som kan gjøre elevene prestasjonsorienterte. I tillegg ga informantene en beskrivelse som indikerer at de elevene som presterer godt får større anerkjennelse av lærer og medelever. Alle mennesker har et grunnleggende behov for anerkjennelse, dermed er dette noe elevene ønsker å få (Jordet, 2019). Når læreren anerkjenner gode resultater, kan elevene begynne å konkurrere om denne anerkjennelsen. Dermed kan institusjonelle prosesser som vurderinger bli en ytre stressfaktor fordi resultater på vurderingen gjenspeiler hvem de er som personer. Noe som videre kan utvikle indre stress hos elevene (Bru & Roland, 2019 s. 54). Dette fører da til stress på institusjonelt nivå og individuelt nivå, og kan oppfattes som en trussel mot elevenes selvverd, istedenfor at eleven opplever det som en utfordring. Dette kan ofte skje hos mestringsorienterte elever (Bru & Roland, 2019, s. 54). Her er et viktig tiltak å anerkjenne elevene for de dem er, og ikke hva de presterer. Samtidig er det viktig å skape et mestringsorientert klima, og ikke et prestasjonsorientert klima.

Basert på funnene i denne studien, og teorien som ligger til grunn i denne oppgaven, kan det argumenteres for at elevene, skolen og samfunnet er prestasjonsorientert. Hvem vi er som mennesker, og hva vi identifiserer oss med, vil være avgjørende for om vi opplever mye eller lite stress (Lazarus, 2006, s. 53). Elever som identifiserer seg selv som prestasjonsorienterte er mer mottakelige for å oppleve stress i skolen, enn mestringsorienterte elever (Bru & Roland, 2019 s. 53). Vi mennesker ønsker ikke å føle at vi mislykkes. Dermed er det viktig for prestasjonsorienterte elever med gode

resultater, som en bekreftelse på elevens evner, og at de lykkes i sitt arbeid. Disse elevene vil derfor ha en økt risiko for å oppleve stress i situasjoner hvor de blir vurdert fordi det er verdifullt for dem å oppnå gode resultater (Bru & Roland, 2019, s. 54). Elever med fokus på prestasjoner forbinder ofte innsats med gode resultater. Dersom de opplever å mislykkes, vil de føle seg inkompetente og stressnivået vil da øke på bakgrunn av at deres behov om å fremstå som kompetente er truet (Bru & Roland, 2019, s. 54). En konsekvens av å være prestasjonsorientert, er at det ofte fører til at elevene blir usikre på seg selv og sine egenskaper (Bru & Roland, 2019, s. 53). Dette var noe vi så tegn til hos informantene i denne studien, spesielt knyttet til lekser og vurderinger hvor de var usikre på om de var gode nok, hadde svart godt nok, eller gjort nok i forkant. På denne måten kan prestasjonsfokus frarøve elevene en følelse av at de er verdt noe dersom de ikke mestrer vurderingssituasjonene. Dermed kan prestasjonsorienterte elever miste to av de psykiske helserettighetene, identitet og selvverd og mestring (Holte, 2016).

Et annet skremmende kjennetegn med prestasjonsorienterte elever er at de står i fare for å aldri bli fornøyd med egen innsats, selv om karakterene er gode. Dette kom tydelig frem hos en informant i artikkelen til Lund et al., (2021) hvor selv ikke karakteren 6 var godt nok. Det er alltid noe som kan bli bedre. I likhet med Lund et al., (2021) så vi også i vår studie, antydninger blant informantene at egen innsats ikke alltid var nok, til tross for at de ikke har karakterer. Dette funnet bygger videre på studien til Lund et al., (2021) da funnet indikerer at det er vurderingssituasjonen som er stressende og ikke bare karakterer. I tillegg har prestasjonsorienterte elever en kontinuerlig oppmerksomhet rundt egen selvverd og kompetanse. Begge disse innstillingene kan føre til et stort press over tid som igjen kan føre til stress, utmattelse, depresjon, lavere selvverd og generelt dårligere psykisk helse for elevene (Bru & Roland, 2019, s. 23).

Et viktig tiltak for å forebygge stress i skolen kan være å lære elevene til å bli mestringsorienterte, og hjelpe elevene til å få god selvverd. Dersom skolen har et fokus på dette, vil de gi elevene bedre forutsetninger for et godt psykisk liv, ved å legge til rette for at elevene utvikler en god identitet, og føler at de er verdt noe uten gode resultater, *identitet og selvverd* (Holte, 2016). I tillegg bevisstgjør skolen det elevene mestrer, *mestring* (Holte, 2016). Disse tiltakene vil fungere som et skjold mot

stress og føre til at elevene opplever flere situasjoner som en utfordring i stedet for trussel (Lazarus, 2006).

Mestringsorienterte elever og elever som har et høyt selvverd, er ikke like engstelige for å mislykkes da de klarer å se på situasjoner og utfordringer som en læringsmulighet. Dermed er ikke disse elevene like mottakelige for å oppleve stress (Bru & Roland, 2019, s. 53). Elever som har utviklet god selvverd, krever ikke konstant bekreftelse fra miljøet rundt og har akseptert sine sterke og svake sider (Uthus, 2020, s. 71). Elever med lav selvverd søker spesielt etter anerkjennelse på at de er gode nok som mennesker, da de ofte har et uklart bilde av seg selv (Uthus, 2020, s. 71). Dette var noe vi fikk inntrykk av at informantene i studien hadde et behov for. Flere av informantene uttrykte usikkerhet rundt egne egenskaper knyttet til lekser og prestasjoner. Ifølge Lazarus (2006) vil elever med lavt selvverd oppleve stress oftere, da de ikke har troen på seg selv. Dette kan føre til at de ofte tviler på at egenskaper de har, er gode nok til å mestre situasjonene eller utfordringene som venter dem. Dermed kan det hende at våre informanter opplever flere situasjoner som truende, da de kan ha lav selvverd, som fører til en opplevelse av stress i flere situasjoner enn for elever som er trygge på seg selv (Bru & Roland, 2019, s. 54). Denne følelsen er berettiget da Covington hevder at elever i en prestasjonsorientert skole lærer at det har mindre verdi som menneske dersom de ikke mestrer skolen (Covington, 2009, sitert i Jordet, 2020, s. 21). Elever med høy selvverd kan derimot oppleve mindre stress i skolen knyttet til institusjonelle prosesser som vurderinger, da de ikke søker den konstante bekreftelsen på at de er flinke. Deres selvverd blir ikke truet om de mislykkes fordi de ser på det som læring og ikke at de har manglende evner.

Videre i argumentasjonen for at en del av stresset og prestasjonspresset informantene beskrev, stammer fra samfunnet finner vi hos elevene. Vi spurte elevene i vår studie om de syntes det var viktig å gjøre det bra på skolen og om de opplevde et press om å gjøre det bra. Samtlige deltakere svarte “ja” på begge disse spørsmålene. Dette funnet samsvarer med undersøkelsen som Bru og Roland (2019) beskriver med at så mange som opptil 90% av elevene forteller at det er viktig for dem å gjøre det bra på skolen (s. 48). Denne undersøkelsen ble gjort på ungdomstrinnet, dermed bidrar vår studie til å vise at dette også er tilfelle allerede på barneskolen. Funnet samsvarer også med

studien til Warghoff et al., (2020) hvor det påpekes at elevene er opptatt av å gjøre det bra og at dette presset kommer fra samfunnet.

Det kan argumenteres for at informantene opplever et press fra samfunnet om det ses i sammenheng med *New Public Management*, heretter NPM. NPM har ført til større resultatstyring og ansvarliggjøring i norsk skole, noe som bidrar til et fokus på at elevene skal få gode resultater (Mausethagen, 2015, s. 30). Dette kan ha ført til at lærere og skolene har fokus på summativ vurdering i stedet for den formative vurderingen. Gode resultater er viktig for skolene sett fra et globalt perspektiv fordi det påvirker Norges konkurransedyktighet i forhold til det globale markedet, som er avhengig av et høyt utdanningsnivå (Maugsethagen, 2015, s. 29). Økt kunnskapsnivå blir sett på som økonomisk vekst. På denne måten kan samfunnet legge press på elevene ved at de presser skolene til å oppnå gode resultater, og skolene viderefører dette presset til elevene.

Det kan derfor videre argumenteres for at NPM har en negativ effekt på klassemiljø. Informantene nevnte at mye av stresset de opplevde var sterkt knyttet til det relasjonelle nivået, ettersom de sammenlignet seg med hverandre, var redde for å være dårligere enn sine medelever, og for å si noe feil. Når samfunnet på nasjonalt nivå driver med sammenligning av resultater for hver enkelt skole, blir nok dette bevisst eller ubevisst ført ned til elevene på individuelt nivå. Det at skolene kan sammenligne og offentliggjøre resultatene understreker også det Jordet (2020) trekker frem med at skolen anerkjenner de elevene som presterer godt. Dette på bakgrunn av at vi, helt opp på nasjonalt og internasjonalt nivå, ønsker å være best og prestere godt på prøver. Ifølge våre funn fører dette til at elevene opplever stress rundt medelever. En informant forklarte at når man ikke var gode venner, så var det ikke personligheten som betydde noe, men resultatene. Dette gjaldt spesielt i vurderingssituasjoner. Videre nevnte informantene at venner ikke ville dømme ut ifra resultater. Dette tyder på at elevene opplever et konkurransemiljø. I et slikt miljø ønsker elevene å være best. Noe de speiler fra skoler og samfunnet gjennom for eksempel NPM. Dette kan gjøre det utfordrende å skape et godt og trygt klassemiljø med gode relasjoner. Dersom skolen mislykkes med dette, kan det hevdes at de fratar elevene de psykiske helserettighetene *tilhørighet og trygghet*. Av den grunn at elevene kan miste følelsen av å høre til i

klassen dersom de får dårlige resultater. Videre førte konkurransemiljøet til at informantene opplevde klassemiljøet som utrygt.

For at elevene skal få et godt utgangspunkt til å skape gode relasjoner med hverandre er det viktig å skape et klassemiljø som fokuserer på læring. Ifølge Bru og Roland (2019, s. 55) skilles det mellom prestasjonsklima og mestringsklima når det kommer til elevenes klassekultur. I et mestringsorientert klima kan stresset for at medelever dømmer vedkommende ut fra resultater og ikke fremgang, bli noe mindre. Dette fordi et mestringsklima fokuserer på å utvikle kompetanse, hvor innsats blir verdsatt, og utforskning og forståelse av lærestoffet blir prioritert over resultater (Bru & Roland, 2019, s. 55). I et slikt miljø vil feil bli sett på som læringsmuligheter, i stedet for et konkurransepreget miljø hvor resultater er i fokus. Funnene i denne studien tyder på at informantene har et klassemiljø preget av et prestasjonsklima, og ikke et mestringsklima. Noe som kan gjøre det vanskelig å skape gode relasjoner til sine medelever. Det er dermed viktig at læreren prioriterer å skape gode relasjoner mellom medelevene og et godt klassemiljø. Dette vil bli drøftet videre i underkapittel 5.4 klassemiljø.

På den andre siden kan det argumenteres for at NPM er positivt på to områder. Det øker kvaliteten på undervisningen og kan gjøre tilpasset opplæring noe enklere. En positiv side med NPM er at skolene i Norge jobber mer effektivt for å øke kvaliteten på undervisningen og vurderingen, det vil kunne føre til høyere standarder, et mer rettferdig skolesystem og brukervennlighet (Bjordal & Haugen, 2021, s. 22). Slik vi forstår Bjordal og Haugen (2021) vil elevene i dette systemet kunne velge hvilken skole de vil gå på (s. 22). Dette skal igjen gjøre det lettere å tilpasse undervisningen. Ifølge Bjordal og Haugen (2021) skal en annen positiv side med resultat og ansvarsstyringen være at den har evnen til å utjevne sosiale forskjeller (s. 28). Selv om NPM har disse positive sidene oppfatter vi det slik at det vil bli et større fokus på resultater og offentliggjøring, noe som vil føre til mer stress hos elevene knyttet til vurderinger og relasjonelt nivå.

En informant illustrerte godt hvordan vurdering av det som er viktig for oss kan bidra til mer stress (Lazarus, 2006, s. 55). Informanten ga en beskrivelse av hvordan det å få vurdering i norsk bidro til mer stress enn å få vurdering i matte. Dette var knyttet til at

informanten ikke ble overrasket om hun gjorde det dårlig på matematikkprøver fordi hun hadde bestemt seg for at hun ikke var god i matte. Videre forklarte hun at hun ble skuffet om hun gjorde det dårlig i norsk fordi her var hun god. Dette kan knyttes til elevenes tankegang og er en faktor læreren kan arbeide med som et tiltak for å redusere stress.

Når vi snakker om tankesett, er det spesielt to ulike tankesett som er velkjent. Disse tankesettene heter *fixed and growth mindset*, heretter bruker vi betegnelsene *fastlåst* og *utviklende* tankesett. Et tankesett som er fastlåst vil anses å være fast, bestemt og ufleksibelt, altså noe som er statisk (Dweck, 2014). Informanten over kan beskrives å ha et fastlåst tankesett, da hun ikke viser innsikt i at hun kan utvikle seg. Dersom vi ser dette i sammenheng med stress fikk vi inntrykk av at vurderingssituasjoner i matematikk ikke var like stressende da hun hadde bestemt seg for at dette var hun dårlig i, og derfor var det ikke så viktig. Motsatt vei forsto vi det som at det var veldig viktig for henne å gjøre det bra på norsk vurderinger, her var hun innstilt på at hun var god, noe som førte til mer stress. Dette inntrykket stemmer overens med Lazarus (2006) sin teori om at stress forekommer lettere når det er noe vi bryr oss om og som er verdifullt for oss. En ytterligere stressor i denne situasjonen var at både lærere, foreldre og henne selv satte høye forventninger til norskfaget.

Når det kommer til tankesett endres disse hele tiden og det er dermed ikke sagt at man enten har et fastlåst eller utviklet tankesett. Vi fikk inntrykk av at informanten kunne ha en mellomting av tankesettene. Noe som innebærer at i noen sammenhenger eller fag kan informanten ha et fastlåst tankesett, mens hun i andre situasjoner har et utviklende tankesett.

For at lærerens arbeid med tankesett skal bli et tiltak for å redusere stress, må fokuset være på at eleven skal utvikle et utviklende tankesett. En elev med et slikt tankesett vil kunne bruke utfordringer til å lære nytt, og utvikle seg videre. Denne type tankesett vil kunne gi best utbytte av lærings- og utviklingsmuligheter for mennesker generelt (Dweck, 2014). Et utviklende tankesett kan også fungere som et skjold mot stress, da det kan føre til at elevene takler og ikke alltid prestere godt.

Prestasjoner og vurderinger er muligens de situasjonene hvor elevene opplever mest utfordringer og stress i en skolehverdag, og det vil derfor være med å påvirke motivasjonene til elevene (Bru og Roland, 2019, s. 21). Noen informanter i vår studie trakk frem at vurderinger og prestasjoner kunne bidra til økt motivasjon og lærelyst dersom de opplevde mestring. Informantene ga inntrykk av at de mistet lysten til å prøve på nytt, om det gikk dårlig på en prøve. Videre opplyste informantene om at dette var avhengig av fag, noe som kan tyde på at de henter motivasjon andre steder enn bare resultater.

Ønske om få gode karakterer i skolen blir en form for ytre motivasjon, som kan være både positivt og negativt. På den positive siden, kan karakterer i skolen være en fin motivasjon til å jobbe med skolearbeidet fordi ønsket om å få gode karakterer er stor. Noe vi så i denne studien. I vår kultur er elevene opptatt av å gjøre det bra på skolen fordi det gir en status i klassen, men det kan også få negative konsekvenser (Bru & Roland, 2019, s. 51). Det at elever jobber for å få gode karakterer for å være best og få status i klassen, kan tyde på at de har kontrollert motivasjon. Kontrollert motivasjon innebærer å gjennomføre en aktivitet fordi de opplever en følelse av press og etterspørsel på et spesifikt område. Disse kravene kommer fra egenskaper de føler overskrider selvet (Deci & Ryan, 2007, s. 14). Basert på vårt inntrykk av informantenes beskrivelser virket det som om de opplevde mye kontrollert motivasjon i form av et press om å gjøre det bra knyttet til fremtiden, noe som skapte stress. Ifølge Bru & Roland (2019) kan motivasjonen for læring forsvinne, hvis eleven får et ensidig fokus på karakterer fordi interessen og gleden ved å lære uteblir (s. 51). Informantens fokus på resultater kan også utsette dem for mer stress om de gode karakterene blir truet. Dette fordi eleven bare er opptatt av de gode karakterene og ikke læringen (Bru & Roland, 2019, s. 51). På denne måten kan stresset ødelegge motivasjonen som ligger bak læreprosesser av høy kvalitet. Dessverre blir dette som nevnt, ytre motivasjon og det er den indre motivasjonen som gir de beste læringsmuligheter og er den vi ønsker i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148).

I studien til Lund et al (2021) var et av funnene: “Karakteren er stressende i tiende klasse fordi den legger grunnlaget for standpunktkarakteren og kobles til inntak på videregående skole” (s. 262). Dette stresset kan kalles fremtidsstress og går ut på at mange elever opplever stress i forbindelse med fremtiden og at de må få gode

karakterer for å komme inn på ønsket studie for senere å få en god jobb (Lillejord et al., 2017, s. 22). Det interessante med dette er at informantene i vår studie også opplevde fremtidsstress, selv om de ikke hadde begynt å få karakterer enda. Det at 7. klassinger har begynt å tenke på dette, bør få alarmklokkene i skolene til å ringe. Dette kan knyttes til barn og unges kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling hvor barna skal utvikle positive holdninger og pågangsmot til å realisere sine drømmer og tanker om fremtiden (Befring, 2012, s. 108). Studien fikk frem at informantene har drømmer og tanker om fremtiden, men det virker ikke som om dette er knyttet til positive framtidsforventninger og pågangsmot, men stress og usikkerhet.

Fremtidsstress kan påvirke informantenes læring da de vil føle på en kontrollert og ytre motivasjon. Dette stresset kan ødelegge for læringsgleden til elevene ved at fokuset og det som er viktig for informantene blir resultatstyrt og de blir prestasjonsorienterte. Noe som fører til at informantene over tid blir styrt av kontrollert og ytre motivasjon. Hvis informantene opplever stor ytre motivasjon og kontrollerte omgivelser, vil dette føre til mindre selvkontroll, selvbestemmelse og læringsglede (Deci & Ryan, 2007, s. 15). Dette kan føre til tap av indre motivasjon, læringsglede og nysgjerrighet, i tillegg til å øke stressnivået fordi informantene ikke ser seg selv som kilde til egen handling, men føler seg presset og at de mister kontrollen.

På den positive siden kan mange elever i skolen være ytre motivert til skolearbeidet fordi de bruker ønsket studie eller jobb som motivasjon til å arbeide med skolen (Deci & Ryan, 2007, s. 15). Dette kan være en positiv drivkraft for mange til å gjennomføre mange arbeidsoppgaver i skolen, men dersom dette skal være motivasjonen til elevene over flere år kan det få negative konsekvenser, deriblant økt stress. Det er vitenskapelig bevist at stress over tid er negativt for læring da de kognitive funksjonene i hjernen kobles ut, og vi klarer ikke å lære noe nytt (Holte, 2016).

5.4 Lekser

I denne studien fikk vi inntrykk av at informantene opplevde mye frustrasjon rundt lekser. Dette kan knyttes til studien fra LeTendre og Akiba, som viser til at lekser kan skape mye frustrasjon hjemme, spesielt blant de yngste elevene (LeTendre & Akiba, 2007, sitert i Østrem, 2021, s. 64). Denne studien viser at frustrasjon over lekser er en realitet også på 7.trinn. Det kan hevdes at frustrasjonen informantene opplevde i forbindelse med lekser, var knyttet til stress. Dette stresset var et resultat av spesielt to faktorer. For det første var stresset knyttet til en hektisk hverdag med dårlig tid til lekser, og et høyt press om å utføre leksene på en god måte for å få lov til å gjøre andre fritidsaktiviteter. Den andre faktoren til stress var redsel og frustrasjon rundt å ikke mestre leksene og tape ansikt for medelever. Sistnevnte fører stresset opp på et relasjonelt nivå. Når lekser fører til slik frustrasjon og et høyt stressnivå, kan det diskuteres om lekser er hensiktsmessig og fører til mestring. Slik vi forstår Cooper (et al., 2006) er lekser hensiktsmessig dersom det fører til læring og mestring hos elevene. Basert på teorien til McMullen kan man hevde at elevene vil dra positiv nytte av å gjøre lekser minst en time hver dag, da dette fører til at elevene presterte betydelig bedre i faget (Macmullen, u.å., sitert i Østrem, 2021, s. 64).

Det første argumentet vi vil trekke frem bekrefter at lekser ikke alltid er hensiktsmessig. Informantene i denne studien uttrykte at de opplevde stress knyttet til lekser på bakgrunn av at de ofte hadde dårlig tid til å gjennomføre leksene. Dette gjaldt spesielt for dem som driver med fritidsaktiviteter. Under vil dere få lese et sitat som vil gi dere et inntrykk av følelsene informantene hadde til lekser og hvordan det bidro til stress: “Lekser er noe du bare må gjøre og om du ikke gjør det så får du dårlig samvittighet og vondt i magen. Det er vanskelig å kombinere, skole, lekser og sport spesielt om du har to. Da får du lite tid og det blir stress.”

Vår tolkning av dette er at informantene ga en beskrivelse av en hektisk hverdag hvor lekser kan være en faktor som gjør informantene sårbare for stress. Eksempelet illustrerer også hvordan lekser går utover deres fritid. Ifølge Barnekonvensjonen art. 31 står det at *barnet har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv* (Barnekonvensjonen, 2003). Hvis elevene opplever et høyt trykk hele dagen kan det

påvirke deres toleransevindu fordi elevene overstimuleres av arbeid, og vil derfor oppleve en hyperaktivering, noe som kan forårsake stress (Nordanger & Braarud, 2014, s. 531). Når hjernen opplever for mye stress aktiveres alarmsystemet (Juveli & Peters, 2020, s.17). Noe som kan føre til mindre toleranse hos elevene neste gang alarmsystemet blir aktivert (Nordanger & Braarud, 2014, s. 533). Dersom elevene får mindre toleranse og opplever mye stress knyttet til lekser, vil dette hemme elevens kognitive funksjoner og læringen blir redusert (Holte, 2016). Dermed kan man hevde at elevene ikke får noe utbytte av leksene. I tillegg kan det påvirke elevenes psykiske helse, ved at elevene blir utmattet og kan oppleve depresjon (Lillejord et al, 2017, s. 9)

Flere av informantene nevnte at den hektiske hverdagen var stressende i forhold til lekser fordi foresatte brukte fritidsaktiviteter som et middel for å presse elevene til å gjøre leksene. Dette er uheldig på to veldig ulike måter. For det første er det negativt på bakgrunn av at informanter kan havne i en situasjon hvor vedkommende må velge mellom lekser og fritidsaktiviteter. Informantene opplevde en følelse av å ikke prestere godt nok på skolen og derfor følte de at de måtte jobbe mer eller hardere med skolearbeidet. Denne følelsen av å aldri gjøre nok skolearbeid, vil kunne føre til at de må ta et valg om å prioritere skolen ovenfor fritid. Ifølge Bru og Roland (2019) er det viktig at elevene ikke havner i situasjoner hvor de må velge mellom mer skole eller fysisk aktivitet, da dette fører til stress (s. 62). En av våre informanter ga uttrykk for dette, ved at hun følte at hun aldri gjorde nok lekser. Dette funnet samsvarer med en studie gjort av Watkins og Stevens (2013) hvor de hevder at leksepraksis fører til en kultur hvor godt, ikke er godt nok. Valget om å prioritere skole over fritid kan oppleves veldig vanskelig og stressende for elever med høye krav til seg selv, samt store ambisjoner i skolen (Bru & Roland, 2019, s. 62). Det er fordi det kan føre til at de kommer i en tidsklemme hvor de må velge noe som er verdifullt for dem, over noe annet som er verdifullt.

Et mulig tiltak mot dette, finner vi om vi går over på et relasjonelt nivå. Elever som skal ta disse valgene trenger støtte i slike situasjoner (Bru & Roland, 2019, s. 63). Gode relasjoner vil derfor være et godt tiltak og sørge for at eleven ikke trenger å ta slike valg alene. Dette gjelder spesielt elever som er prestasjonsorienterte eller har lav selvverd, da de vil oppleve mer stress knyttet til slike valg (Bru & Roland, 2019). På

tross av dette kan lærere og medelever øke stressnivået når det kommer til lekser, dersom de har et prestasjonsorientert fokus. Da vil relasjonene kunne øke stresset fordi eleven ikke ønsker å være dårligere enn medeleven som sitter lenge med lekser. I tillegg kom det frem at informantene ikke ønsket å skuffe læreren som forventet at leksene ble gjort ordentlig. Dette gjaldt spesielt dersom eleven hadde en god relasjon til læreren. På tross av dette er det veldig viktig for lærere å ha gode relasjoner og et godt klassemiljø hvor elevene tør å si ifra når ting blir uoverkommelig, og hvor lærere og elever ikke presser hverandre for hardt. Det er også viktig at alle lærere har god kompetanse når det kommer til å tilpasse opplæringen for elevene (Lovdata, 1998, §1-3).

For det andre er det negativt at foresatte bruker fritidsaktiviteter som et pressmiddel, da fysisk aktivitet er viktig for det mentale og psykiske hos mennesker, og kan blant annet være med på å redusere stress (Helsedirektoratet, 2008, s. 27). Det er godt dokumentert at barn trenger å være fysisk aktive, spesielt ettersom det er mye stillesitting på skolen. Fysisk aktivitet vil kunne hjelpe barn til å konsentrere seg bedre, få en bedre selvfølelse, bedre læringsevne, i tillegg til å forbedre søvnkvaliteten, noe som kan gi stressende elever hvilen de trenger (Helsedirektoratet, 2008, s. 27). Det er derfor veldig uheldig at det er fysisk aktivitet mange elever føler de må velge bort, til fordel for lekser. Forskning viser til at den fysiske aktivitet blir lavere og lavere med årene, og at elever nesten ikke er i fysisk aktivitet når de er 15 år. En av årsakene til dette kan knyttes opp til at skolearbeidet tar for mye tid (FHI, 2019).

Informantene kom med gode forslag på tiltak for å redusere stress i forbindelse med hektiske hverdager. De ønsket mer medbestemmelse og kontroll over egen hverdag. Elevene ga uttrykk for at de skulle ønske de hadde mer å si på hvordan leksene ble gjennomført. Tidligere hadde de ukelekser hvor de kunne legge opp uken slik de selv ønsket, og dermed gjøre leksene når det best passet dem. Dette har skolen avviklet, og de har begynt med lekser som er fra dag til dag. Dette nevnte noen informanter som en ekstra stressfaktor, da noen dager var mer hektiske enn andre. Informantene påpekte at et godt tiltak ville være å gå tilbake til å ha ukelekser i stedet for lekser fra dag til dag. Da kunne de gjøre leksene på de dagene som rommet tid til lekser. Selv

om elevene nevner dette som en mulig løsning, er det forskning som går imot dette. Ifølge Østrem (2021) er det anbefalt å ha flere korte lekser, enn en lang lekse (s. 64).

For å bygge videre på avsnittet over er det dermed viktig at læreren snakker med klassen og tilbyr tilpasset opplæring og elevmedbestemmelse. Det kan føre til at stresset rundt lekser bli noe redusert, ved at elevene får kontroll over situasjonen (Bru & Roland, 2019, s. 61). Her vil elevene kunne fokusere på en utfordring av gangen og ikke bli overbelastet. I tillegg vil elevmedbestemmelse føre til anerkjennelse ved at elevene føler seg sett og hørt, og at deres meninger blir respektert. Elever opplever stress ulikt og i ulike situasjoner.

I dette tilfelle kan det drøftes om medbestemmelse er hensiktsmessig. Dersom elevene får kontrollere og bestemme over egen hverdag kan det gi flere positive konsekvenser for informantene. Informantene vil få mulighet til å tilegne seg gode studievevaner som selvstyring, selvstendighet, bedre disiplin og nysgjerrighet (Cooper et al., 2006, s. 5). Dette kan bidra til å redusere stress ved at man implementerer en struktur i hverdagen til elevene, og da kan de bli flinkere til å bruke deres tid effektivt (Cooper et al., 2006, s. 5). På den andre siden har lekser som er fra dag til dag en klar struktur og forutsigbarhet. Dette kan for de elevene som ikke håndterer valg og muligheter være stressreduserende. For at skolen skal redusere stresset for flest mulig er kommunikasjon en viktig nøkkel og tilpasninger er en nødvendighet. For å lykkes med dette er læreren avhengig av gode relasjoner både innenfor instrumentell og emosjonell støtte. Dette krever dessverre mye av hver enkelt lærer og er derfor ressurskrevende.

Selv om elevene i vår studie uttrykte at de var redde for å mislykkes og ikke prestere godt nok på leksene, betyr ikke det at det er tilfelle. Mange elever vil nok få en positiv overraskelse og føle at de mestrer leksene, noe som vil gi dem en mestringsfølelse. Dette vil føre til at elevene presterer bedre faglig, både fordi de har gjort seg godt kjent med stoffet og opparbeidet seg kunnskap gjennom repetisjon. Watkins og Stevens (2013) hevder at lekser fører til at elevene mestrer de akademiske forutsetningene i skolen på en bedre måte. På den andre siden kan vi ikke ignorere den frustrasjonen informantene får av lekser. De føler at de ikke mestrer leksene, noe som fører til stress, frustrasjon, usikkerhet og lavere selvverd fordi de tviler på sine

kunnskaper. Det at elevene føler dette må tas alvorlig, da dette kan gå utover elevenes psykiske helse ved brudd på rettighet *selvverd og identitet, tilhørighet og trivsel*, og dersom elevene ikke blir hørt *deltakelse og involvering* i de syv psykiske helserettighetene (Holte, 2016).

Dersom leksene blir for utfordrende, ser det ut til å gi elevene en opplevelse av mer stress. En uheldig konsekvens av dette er at elevene kan utvikle ulike strategier for å gjøre minst mulig lekser, da mengden lekser kan føre til økt stressnivå og utmattelse. Dette støttes opp av både norsk og internasjonal empirisk forskning som viser til at lekser kan virke mot sin hensikt i slike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan derfor diskuteres om hensikten med lekser blir ivaretatt. Da leksene fører til negativt stress som igjen fører til redusert læring. Dermed vil ikke leksene i dette tilfelle gi elevene et godt faglig utbytte slik Cooper et al. (2006) hevder at lekser gjør (s. 7). En informant uttrykte under intervjuet at hun ikke opplever å få bedre selvkontroll over egen hverdag eller gode studiestrategier, da informanten følte at det aldri ble gjort nok lekser. Hun nevnte også at leksene aldri ble gjort bra nok, og dermed tok veldig overhånd i hverdagen.

Et tiltak for å redusere stress i slike tilfeller er å tilpasse hverdagen til elevene ut ifra deres evner. En stressopplevelse er ikke fastsatt, men dynamisk (Lillejord et al, 2017, s. 8). Stressopplevelsen kan dermed endres enten ved at eleven selv justerer krav, forventinger eller fremgangsmåte til situasjonen som oppleves stressende, men stressopplevelsen kan også endres ved at de ytre faktorene justeres. I dette tilfelle ble de ytre faktorene justert ved at læreren tilpasset mengden lekser informanten måtte gjennomføre. Dette kan også knyttes til toleransevinduet. I denne situasjonen har læreren klart å påvirke elevens spenn, slik at hun blir stimulert på riktig måte, og ligger i den optimale aktiveringssonen (Nordanger & Braarud, 2014, s. 531). Dersom lekser blir tilpasset den enkelte vil det ikke føre til stress, men gi elevene et godt faglig utbytte.

Et annet argument for at lekser kan oppleves uheldig og bidra til mer stress enn læring er at lekser er urettferdig, da elever er ulike og har ulike forutsetninger. En ting som påvirker dette, er elevenes sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunn. Forskning viser at foreldre med høy sosiokulturell bakgrunn har mulighet til å hjelpe elevene i større

grad enn de med lav sosiokulturell bakgrunn (Bru og Roland, 2019 s. 62). Selv om elever har foreldre med lav sosiokulturell bakgrunn kan lekser fortsatt ha en verdi for disse elevene, men det kan gi uheldige konsekvenser at elevene skal gjøre de samme leksene. (Østrem, 2021, s. 63). Det viser seg at det kan skape en større forskjell mellom elevene enn hva det i utgangspunktet kunne ha vært (Holte, 2016, s. 17).

“Jeg er redd for å gjøre feil på lekser, pga moren min gikk på thai skole og kan ikke hjelpe meg med leksene”. Her viser en informant tydelig at lekser er noe som kan føre til stress, da redselen for å gjøre feil på leksene er stor. Slik vi forstår det er dette knyttet til kulturell forskjell, da informanten føler at moren ikke klarer å hjelpe til med leksene, da hun ikke har den rette kompetansen. Dette samsvarer med funn til Warghoff et al (2020) hvor det kom frem at elever som ikke får god hjelp i hjemmet kan oppleve mer stress knyttet til lekser. I tillegg bygger vår studie litt videre på dette da vi har sett en kobling til kulturell bakgrunn. Forskning viser at elever har behov for stor støtte, og hjelp når det kommer til leksearbeidet.

Et godt tiltak situasjonen som er beskrevet over finner vi på relasjonelt nivå. Forskning viser at det å kunne gjøre lekser sammen med andre uavhengig av om dette er venner eller foreldre, er med på å redusere stress da dette gir emosjonell og instrumentell støtte til vedkommende (Bru & Roland, 2019, s. 62). Et annet tiltak Warghoff et al. (2020, s. 7) trekker frem for å utjevne forskjellen blant elevene er å ha lengre skoledager. På denne måten får alle elevene mulighet til å få den samme hjelpen, og det samme grunnlaget. Slik får også de elevene med lav sosioøkonomisk- eller kulturell bakgrunn mulighet til å innfri de satte forventningene til skolearbeidet.

Leksehjelp er et tiltak mange skoler benytter seg av for å hjelpe elevene, og utjevne forskjellene som kan oppstå på bakgrunn av sosioøkonomisk bakgrunn. Skolen vi var på tilbyr dette, og er spesielt populært på de lavere trinnene. Opplæringslova (1998, §13-7a) sier at alle elever fra 1-10. trinn har krav og rett til tilbud om leksehjelp i 8 timer per uke. Da får de mulighet til å gjøre leksene samt få hjelp fra en ansatt ved skolen. Informantene stilte seg spørrende til leksehjelp, og vi fikk inntrykk av at dette ikke var noe de hadde tenkt så mye på. Skolen tilbyr leksehjelp også for mellomtrinnene, så tilbudet er der for elevene. Det kan være flere grunner til at elevene velger å takke nei til et slikt tilbud. For det første gjennomføres det ofte på

slutten av skoledagen hvor elevene er slitne. De kan oppleve at mengden lekser er stor og føler at de uansett ikke rekker å gjøre ferdig alle leksene. I tillegg føler de på at de ikke har tid nok til å gjennomføre ting etter endt undervisning.

Helt til slutt ønsker vi å nevne et tiltak mange er imot. Et mulig tiltak er at skolen avvikler leksepraksisen. Det er opp til hver skole å bestemme om de skal ha lekser eller ikke. Dersom skolen velger å ikke ha lekser vil skolen fjerne kilden til stress ved å fjerne den ytre faktoren som ga informantene stress i dette tilfelle.

5.5 Klasseromssamtalen og klassemiljø

Klasseromssamtalen var en institusjonell prosess informantene trakk frem som stressende uten å få direkte spørsmål om det. Informantene var engasjerte i sine beskrivelser og forklarte at opplevelsen var sterkt knyttet til det å snakke høyt i klasserommet, ofte uforberedt. Videre følte informantene på et sterkere press om å prestere i form av å svare riktig på spørsmålene læreren stilte. Noe som var knyttet til frykten for at medelever skulle le, dersom de svarte feil. Vårt inntrykk var at denne institusjonelle prosessen hadde en sterk kobling til stress på relasjonelt nivå. Da stresset ofte var knyttet til klassemiljøet og frykten for å tape ansikt, være dårligere enn sine medelever eller bli ydmyket av medelever og lærere, dersom de svarte feil.

Stresset rundt klasseromssamtalen var i likhet med utviklingssamtalen knyttet til det å ikke ha kontroll. Informantene trakk frem at det å ikke ha kjennskap til når læreren ville be dem svare på uforberedte spørsmål, som den mest stressende faktoren. Dette er kjennetegn på en undervisningssamtale hvor læreren ønsker å teste elevenes kunnskaper (Jenssen et al., 2020, s. 23). Det kan også tyde på at klasseromssamtalen har en IRE-struktur. Slike samtaler i klasserommet kan føre til at elevene opplever at de sosiale kravene og forventningene er høyere, enn hva eleven føler de mestrer, noe som fører til stress (Lazarus, 2006). Dette gjelder spesielt for de elevene som opplever et stort press for å prestere, er prestasjonsorienterte og ønsker å fremstå som gode.

For å redusere stressnivået under klasseromssamtalene kan læreren gjøre samtaler om til læringssamtaler i stedet for undervisningsamtaler (Jenssen et al., 2020, s. 23).

Et annet mulig tiltak for å redusere stresset knyttet til klasseromssamtalen kan være at elevene får større medbestemmelse. Da kan elevene være med å bestemme hvordan de ønsker at disse samtalene skal gjennomføres, noe som vil gi dem mer kontroll over situasjonen, og dermed redusere stresset.

Det som var interessant med denne institusjonelle prosessen var at det ikke bare var selve samtalen som kunne være stressende, men også fraværet av samtaler. Informantene uttrykte at de opplevde stillheten i klasserommet som veldig stressende. Dette funnet motsier tidligere forskning som har funnet ut at støy er en stressfaktor (Selye, 1956, s. 381). Dersom både støy og stillhet kan være en stresskilde vil det alltid være noen elever som opplever stress i klasseromssamtalen. Det vil derfor ikke være mulig for læreren å fjerne stresset for alle elevene samtidig, men læreren kan tilrettelegge slik at ikke de samme elevene opplever stress hele tiden. Et viktig tiltak for å redusere stress for elevene i disse tilfellene, vil da være å variere undervisningsmetoder, klasseromssamtalen og ha god kommunikasjon med elevene. På denne måten kan det hende elevene utvikler en resistens, eller finner strategier for å håndtere stresset når det oppstår (Lazarus & Folkman, 1984). Flere informanter trakk frem at musikk var et mulig tiltak for å redusere stress når de skulle ha arbeidsro.

Bru og Roland (2019) nevner at et tiltak for å redusere stress er å gjøre elevene kjent med situasjonen. Til tross for dette kan det også argumenteres for at kjente situasjoner kan skape stress. Klasseromssamtalen er noe elevene har hver dag og er en kjent situasjon for informantene. Flere av informantene har opplevd stort ubehag under klasseromssamtalen som har ført til at informantene finner situasjonen stressende, selv om de vet hva situasjonen innebærer. Lazarus (2006) nevner at det er mer uvanlig at elever opplever stress knyttet til kjente situasjoner, men at gjentatte dårlige opplevelser i lignende situasjoner kan føre til at det frembringer stress (s. 57). Resultater i denne studien indikerer at elevene opplever den kjente klasseromssamtalen som stressende fordi informantene ikke vet om kunnskapen deres er god nok, til å svare på de uforberedte spørsmålene læreren stiller i undervisningssamtalen. Det er derfor viktig at lærere er bevisste på at elever kan oppleve stress basert på tidligere erfaringer, dersom de vil redusere opplevelsene av stress hos elevene. Videre er det viktig at læreren er bevisst på at kjente situasjoner

hvor elevene ikke vet om egenskapene deres er gode nok, kan oppleves som stressende.

En risikofaktor knyttet til at elever kan bli trigget av dårlige erfaringer, er at det kan gjøre dem mer mottakelig for å oppleve stress i disse situasjonene. Dette kan videre gjøre dem mer mottakelige for å oppleve hyperaktivering og at alarmsystemet settes raskere i gang når de har klasseromssamtalen eller andre situasjoner hvor de har dårlig erfaring (Juveli & Peters, 2020, s. 15). Når elevene har opplevd mye stress, vil alarmsystemet ha mindre toleranse (Nordanger & Braarud, 2014, s. 531). I slike tilfeller er det viktig at læreren har gode relasjoner til elevene sine. Slik at lærer og elev samarbeider om skoledagen til eleven og sørger for at eleven ikke møter alt for mange utfordringer på en gang (Bru & Roland, 2019, s. 61).

Et annet tiltak som kan være stressreducerende på alle nivåer og på alle institusjonelle faktorer er å skape et trygt klassemiljø, hvor det er rom for å feile. Dette innebærer å skape et mestringsorientert læringsmiljø hvor det er lettere for elevene å skape gode relasjoner, da fokuset er på læring og ikke prestasjoner. Her vil elevene føle seg tryggere fordi det vil være mer akseptabelt å si eller gjøre feil (Bru & Roland, 2019). Noe som dermed forebygger elevenes rettighet *tilhørighet og trygghet*, i de syv psykiske helserettighetene (Holte, 2016). En trygg elev har bedre forutsetninger for å skape gode relasjoner til medelevene sine (Brandtzæg et al., 2016, s. 24). For å skape et slikt klassemiljø er det viktig for læreren å skape gode relasjoner både mellom lærer-elev og mellom medelever.

En god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for at læreren skal kunne gi eleven den instrumentelle og emosjonelle støtten eleven trenger. Skal lærere kunne bygge gode relasjoner til elevene, forutsetter det at læreren lytter til elevenes behov og forsøker å oppfatte det eleven uttrykker (Brandtzæg et al., 2016, s. 27). Informantene trakk frem at det var lettere å snakke med en lærer de hadde en god relasjon til og som forsto dem. De følte også at de lærerne som kjente dem godt klarte å tilpasse skolehverdagen og behovene deres på en bedre måte, enn ukjente lærere. Det kan dermed hevdes at det er lettere for lærere med en god relasjon til elevene å tilpasse hverdagen, gjennom instrumentell og emosjonell støtte, enn lærer med en dårlig relasjon. Dersom undervisning eller i dette tilfelle klasseromssamtalen er tilpasset

elevenes forutsetninger, vil de ikke føle like mye stress og dermed lære mer av samtalene i klasserommet. Læringen øker fordi hjernen kan konsentrere seg om læringen og ikke stresset. Dette samsvarer med undersøkelsen gjort av Townsend, som påpekte at lærer-elev relasjonene er avgjørende for elevenes læring (Townsend, 2007, sitert i Bø & Hovdenak, 2011, s. 72). En god relasjon mellom lærer- elev vil som nevnt tilidgere bidra til at elevene tar mer faglig initiativ, har et større engasjement og kan sette seg realistiske og gode faglige mål (Uthus, 2017, s. 187).

Det kan argumenteres for at lærer-elev relasjonen bidrar til økt stress hos elevene, da våre funn knyttet til relasjonelt nivå indikerer at elevene opplevde stress knyttet til lærer-elev relasjonen. Ifølge Uthus (2018) har relasjonen mellom lærer stor påvirkningskraft på både stress og fysisk helse, og er dermed betydningsfull (Uthus, 2017, s. 190). Informantene trakk spesielt frem situasjoner hvor de hadde ukjent lærere, eller lærere de ikke hadde så ofte, som stressende. Dette virker troverdig da faglærere og ukjente lærere ikke tilbringer like mye tid med elevene. Noe som fører til at det er vanskeligere å skape en god relasjon som bygger på trygghet, tålmodighet, tillit, og tilrettelegging for elevene (Ekornes, 2018, s. 69). Informantene trakk også frem at de føler læreren har forventninger til dem, noe flere opplevde som stressende fordi de ikke ønsket å skuffe læreren. Hvis elevene opplever at det er høye forventninger til deres prestasjoner, kan det skape diskrepans i forhold til i hvilken grad elevene klarer å innfri disse forventningene, noe som skaper stress (Lazarus, 20016).

Til tross for at lærer-elev relasjonen kan øke stresset var vårt inntrykk av samtalene at informantene fant en god relasjon til læreren som stressdempende, dersom læreren lyttet til ønsker, og kjente dem godt tok til å tilpasse skolehverdagen. Med andre ord virker det ikke som om eleven fant relasjonen til læreren sin negativt i forhold til stresset, dersom relasjonen var god. Unntaket var hos de lærerne som hadde høye forventninger. Elevene virket trygge på lærerne sine, og var ikke redde for at læreren skal le eller ydmyke dem, dersom de gjorde feil.

Informantene trakk frem at relasjonen de hadde til læreren var påvirket av hvordan læreren var, hvordan læreren ordlegger seg i tilbakemeldingene, og hvordan de ønsket å hjelpe elevene videre. Dette kan knyttes opp til vurderinger på institusjonelt nivå og

instrumentell støtte. I studien kom det frem at ukjente lærer som vikarer og faglærer var ekstra stressende, og tidvis ubehagelig. Dette viser hvor viktig den emosjonelle støtten er. Selv om faglærere og vikarer kan gi elevene god instrumentell støtte, vil det være vanskelig å gi elevene emosjonell støtte. Et mulig tiltak på situasjonen som er beskrevet over er at læreren sørger for å skape rom for mestring og har fokus på at elevene opplever positive situasjoner (Ekornes, 2018, s. 69). For at læreren skal mestre det, er det vesentlig at lærere, vikarer eller faglærere tar seg tid til å bli bedre kjent med elevene, også det elevene gjør på deres fritid, for å kunne bygge gode og trygge relasjoner (Bø og Hovdenak, 2011). Det essensielle i dette er at elevene må oppleve at læreren er interessert i å bli kjent med dem for å skape trygghet og tillit. Videre er det viktig at elevene opplever å få ros og oppmuntring i situasjoner hvor de er utrygge. Dermed er det svært viktig at lærere er bevisste på at en dårlig relasjon til elevene skaper stress.

I studien kom det tydelig frem at relasjoner mellom elever var et viktig tema for informantene fordi det var av stor betydning for skolehverdagen deres. I det siste intervjuet var relasjoner et av elementene de ønsket at vi skulle videreformidle. Vårt inntrykk av det informantene fortalte var at fokuset på prestasjoner påvirket relasjonene elevene har med hverandre, og at dette gir elevene en opplevelse av negativt stress. Informantene ga en beskrivelse av et klassemiljø hvor elevene har et behov for å demonstrere sin kompetanse for å få anerkjennelse (Bru & Roland, 2019, s. 55). Dette behovet er større i et prestasjonsklima enn mestringsklima. De beskrev hvordan medelever kunne gi ufine kommentarer som illustrert i underkapittel 4.3. Et prestasjonsklima slik vi tolker Bø og Hovdenak (2012) påvirke klasserommets dynamikk (s. 75). Det kan skje ved at elevene utvikler strategier for hersketeknikker for å beskytte seg selv og sine mål. Slik vi forstår det vil det føre til et maktspill innad i klassemiljøet. Dette maktspillet vil være en strategi som kan være både indirekte, direkte, ubevisst og i det skjulte (Bø & Hovdenak, 2012, s. 75). Videre virket det som om klassemiljøet som var påvirket av et prestasjonsklima ga elevene en følelse av kollektivt stress, der alle ønsket å gjøre det bra. Det var dermed veldig verdifullt å gjøre det bra i klassen, da dette ga anerkjennelse. Noe som la et press på elevene om å gjøre det bra. Dette førte igjen til stress.

Informantene trakk frem at elevene har en stor påvirkningskraft på hverandre, både positivt og negativt. Når det kommer til emosjonell støtte, ser vi en overføringsverdi fra den emosjonelle støtten fra lærer til medelever. Slik vi forstår informantene, som også understrekes av Jordet (2020), har de et behov for å oppleve anerkjennelse i form av å bli sett, hørt og få respekt blant medelevene. Dette ser vi på som en viktig faktor for å skape et godt klassemiljø. Videre trakk en av informantene frem at de kunne hjelpe hverandre, og komme med tips faglig, noe de så på som en positiv støtte. Dette tolker vi til instrumentell støtte mellom elevene, da informantene følte at dette kunne hjelpe til med å redusere stressnivået, før blant annet vurderinger. En informant beskrev hvordan medelever hadde vært en god emosjonell støtte i en stressende situasjon, og hvor stor påvirkningskraft elevene har på hverandre: “Vi hadde et prosjekt også ble jeg helt stressa fordi jeg aldri trodde vi kom til å bli ferdig.. Så fikk jeg et lite panikkanfall.. Og da hjalp jo alle vennene mine som var på gruppa meg”.

Ved å ha trygge relasjoner og gode vennskap i klassen vil stresset i vurderingssituasjoner som prøver, fremføringer og undervisingssamtalen bli noe redusert. I dette eksempelet klarte medelevene å være en god støtte for informanten i såpass stor grad at informanten klarte å gjennomføre et prosjekt som opplevdes veldig stressende. Denne type støtte fra medelever vil vi hevde er både emosjonell og instrumentell da elevene støttet informanten emosjonelt, ved å redusere stresset og generelt være gode medelever, noe som ga instrumentell støtte ved at prosjektet ble tilpasset informantens utfordringer, slik at vedkomne fikk bidra. Dette eksempelet har overføringsverdi til de institusjonelle faktorene, da det illustrere hvordan venner kan hjelpe hverandre både med emosjonell støtte, men også støtte hverandre faglig. Det at medelever kan redusere stress støttes opp i studien til Warghoff et al. (2020, s. 5).

6. Avslutning

I dette kapittelet vil vi gi en oppsummering. Dette vil bli gjort ved å trekke ned de viktigste elementene ved å se på studiens problemstilling, formål og funn.

Avslutningsvis vil veien videre bli presentert ved å løfte frem hva forskningsmiljøet kan utforske videre.

6.1 Oppsummering av studien

Formålet med denne studien har vært å undersøke følgende problemstilling “Hvordan arter skolestress seg for elever i 7.trinn, hvilke institusjonelle prosesser inngår i deres erfaringer og hvilke tiltak kan redusere stresset?”. Studien har igjennom flerstegsfokusgruppeintervjuet og aktuell teori oppdaget at stress hos elever på 7. trinn arter seg gjennom fysiske reaksjoner, følelser og tanker. Noe som samsvarer med teori og andre undersøkelser som finnes i forskningsfeltet for eldre elever. Videre har studien illustrert mer utdypende hvordan stresset artet seg på tre ulike nivåer, *individuell, institusjonell og relasjonell nivå* ved modell 1.5 og 1.9. Funnene i denne studien har bekreftet at det eksisterer stress på barnetrinnet, og at dette kan påvirke elevenes psykiske helse i relativt stor grad. Noe som bekrefter at stress er et aktuelt tema i skolen, og at skolene står overfor utfordringer knyttet til barns psykiske helse (Jordet, 2020, s. 78).

De sentrale funnene på individuelt nivå indikerer at informantene er prestasjonsorienterte og ikke mestringsorienterte. I denne studien er dette sterkt knyttet til prestasjonspresset informantene beskrev eksisterte i skolen og samfunnet. Dette påvirket det relasjonelle nivået. Funnene i denne studien viser til at informantene ga en beskrivelse av både positivt og negativt stress i skolen, men de vektla det negative. Funnene indikerer at stresset har begynt å påvirke informantenes psykiske helse allerede på barnetrinnet. En informant har begynt å få angstanfall og flere ga tegn til å bli utmattet fordi elevene hadde hektiske dager med mye press. Informantene beskrev en følelse av å aldri gjøre nok, og fryktet å ikke være gode nok. Noe som tyder på at presset og stresset kan gå utover informantenes selvverd og dermed truer informantenes psykiske helse. Et viktig tiltak mot dette er at skolene og

lærerne må å ha et fokus på mestring, i stedet for prestasjoner. Videre har studien beskrevet at et viktig og sentralt tiltak er å skape gode relasjoner i skolen. På denne måten er det individuelle nivået knyttet til det institusjonelle og relasjonelle.

På institusjonelt nivå hadde informantene erfaring med skolestress knyttet til vurdering, lekser, klasseromssamtalen og utviklingssamtalen. Innenfor institusjonelt nivå artet stresset seg tett sammen med det relasjonelle nivået på grunn av høye forventninger og press fra familie, lærere, medelever og seg selv. Alt stress på institusjonelt nivå var i stor grad knyttet til det å prestere og ikke tape ansikt for medelever, lærere og familie. Noe som knytter stress til prestasjonsorientering og individuelt nivå. Studien har også argumentert for at stresset og prestasjonspresset stammer fra samfunnet. Noe som i tillegg resulterte til fremtidsstress hos informantene. Klasseromssamtalen trakk frem at både samtalen og stillheten var en stressfaktor. Dette kan knyttes til individuelt nivå, da det er elevens vurdering av situasjonen som avgjør om den er stressende eller ikke. Klasseromssamtalen illustrerte også hvor vanskelig det kan være å redusere stress for en hel klasse, og at tilpasset opplæring er en viktig nøkkel. Informantene i denne studien ga lekser mye oppmerksomhet. De ga en beskrivelse av negativ stress knyttet til lekser. De fortalte oss at de ikke gjør leksene, er redd for å gjøre feil, at de føler seg utmattet av mengden lekser og at det går ut over deres fritid. Samtidig så informantene at leksene hadde en verdi og hadde dermed en forståelse på at hvorfor de har lekser. Teorien i studien har illustrert hvordan lekser kan gi flere positive konsekvenser som mer selvstendighet, mestring og økt læring, men også hvordan lekser kan skape urettferdighet og forskjeller. Det var spesielt gjennomføringen informantene trakk frem som negativt. Her var informantene tydelig på at medbestemmelse var et ønsket tiltaket, da de ønsket ukelekser og ikke lekser fra dag til dag. Medbestemmelse var et tiltak informantene trakk frem som et tiltak på flere områder deriblant fremføringer, klasseromssamtalen og generelt i skolehverdagen da de ønsket å bli anerkjent.

Oppsummert er mulige tiltak på institusjonelt nivå: et fokus på mestringsklima, mestringsorienterte elever, klassemiljø, gode støttende relasjoner, tankesett, medbestemmelse, leksehjelp, og tilpasset opplæring, anerkjennelse, god vurderingskompetanse og kommunikasjon. Disse tiltakene er basert på studiens funn og teori.

Stress på et relasjonelt nivå var et relevant funn i denne studien. Studien har illustrert hvordan lærere og medelever kan bidra til stress på grunn av konkurransemiljø. Noe som har en sterk sammenheng med et prestasjonsorientert samfunn, som igjen har bidratt til at elevene opplever høye forventninger og press fra andre og seg selv. Denne studien har illustrert hvordan dette nivået er implementert i de to andre nivåene og motsatt. På det relasjonelle nivået viser våre funn og teori at det er spesielt viktig med god emosjonell og instrumentell støtte fra både lærere og medelever for å redusere stressnivået til elevene.

Avslutningsvis vil vi trekke frem det Apeland (2019) sa om at skolen bør arbeide med å redusere stress og ikke bidra til stress, eller bare slukke branner. Det kan være utfordrende for skolene og lærerne å tilpasse hverdagen til elevene slik at de opplever mindre stress. Det er fordi alle elever opplever stress individuelt, noe som innebærer at det vil være ulike stressorer som påvirker stresset, og stressopplevelsen til elevene. For noen elever vil medbestemmelse og kontroll være en viktig stressdemper, men for andre kan dette medføre mer stress. Alle individer er forskjellige og trenger tilpasninger, spesielt i forhold til sitt toleransevindu når det er snakk om stress. Dette er noe lærere og skolen bør bli bevisst, slik at de kan skape gode relasjoner for å forebygge stress i skolen. Alle elever fortjener og blir sett, hørt og respektert, uavhengig av sine ferdigheter eller personlighet. Stress er noe alle bør ta alvorlig.

6.2 Videre forskning

Det har blitt gjort forskning på prestasjonspress, stress og mental helse i ungdomsskolen og videregående, men det er ingen tilsvarende resultater fra barneskolen (Uthus, 2020, s. 49). Denne studien har undersøkt om elevene opplever stress på barnetrinnet og har dermed bidratt til å utvide dette forskningsfeltet. Studien viser at elevene på barnetrinnet opplever et prestasjonspress, og stress noe som kan påvirke deres psykiske helse, men denne studien alene er ikke nok til å bekrefte dette. Det vil derfor være et behov for mer forskning på dette feltet. Videre kom det frem i vår studie at hjemmeskole var veldig stressende for elevene, noe vi valgte å ikke ta videre da dette var veldig ferskt og ikke relevant for vår oppgave. Dette er derimot et

interessant funn som andre burde forske videre på. I denne studien har vi kort vært innom mange institusjonelle prosesser og nivåer som påvirker stress. Basert på våre funn er det høyst aktuelt å forske mer og grundigere på stress i barneskolen. Det er et behov for å undersøke hvor omfattende dette stresset er og hva skolene kan gjøre for å redusere dette stresset.

7. Litteraturliste

Apeland, Bernt G. (2019, 24.februar) Skolen har et humanitært problem. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BJpJWv/skolen-har-et-humanitaert-problem-bernt-g-apeland>

Aveseth, H. (2015, 21.mai). Fra prestasjon til depresjon. *NRK*.

<https://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>

Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 16/20.

NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. November 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991:*

Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Det norske samlaget.

Bjordal, I. & Haugen, R., C. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole*.

Universitetsforlaget.

Bjørndal, A., Diseth, T.H. & Holte, A. (2016.12.oktober) Varsko om skolestress.

Verdens gang. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/XyAOb/varsko-om-skolestress>

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestand, G. (2016). *Se eleven innenfra*.

Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal

Bru, E. & Roland, P. (red). (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.

Bunting, M. (red). (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Cappelen damm akademisk.

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 11(1):69-85.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>

Drageset, O. V. (u.å.). *How Students Explain and Teachers Respond*. Uit – The Arctic University of Norway. 191-198. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572648.pdf>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2007). *Facilitating Optimal Motivation and Psychological Wellbeing Across Life's domains*. Psychological Association. Vol. 49. (1) 14-23. DOI: 10.1037/0708-5591.49.1.14

Dweck, C. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. Penguin Random House LLC.

Dweck, C. (2014). The power of believing that you can improve.
[www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?la](http://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=en)

Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.

Ertzeid, H. (2020, 22.juni). Skolestress og press: «Jeg føler meg som en taper, egentlig». *OsloMet*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/skolestress-og-press-jeg-foler-meg-som-en-taper-egentlig/1696693>

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (red). (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.

Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20:2, 181-194.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13645579.2016.1144401>

Folkehelseinstituttet. (2019). *Barn og unge er ikke nok fysisk aktive*.
<https://www.fhi.no/nyheter/2019/barn-og-unge-er-ikke-nok-fysisk-aktive/>

Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Fagbokforlaget.

Grenness, T. (2021) *Innføring i vitenskapsteori og metode*. (2.utg.).
Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.

Helsedirektoratet. (2008). Aktivitetsboken. *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*.
https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf/_/attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf#page=11

Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen - ikke la stå!*
Universitetsforlaget.

Holte, A (2016, sist endret 16.april 2018). De syv psykiske helserettighetene. *Norsk psykolog forening*. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/de-syv-psykiske-helserettighetene>

Holte, K. L. (2016). *Homework in primary school: could it be made more child-friendly?* *Studia paedagogica*. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19045/15100>

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt.

Jenssen, E.S. & Fossøy, I. & Uglum, M.I. (2020) *Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen*. Nordisk tidsskrift for utdanning of praksis. Vol 14.nr.2 s. 20-27. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2656345/jenssen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for å læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen - forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* Pedlex.

Kiil, A. R. (2021). *Relasjonsbygging, mestringsopplevelser og stressmestringsstrategier – En kvalitativ studie om tiltak for reduksjon av negativt stress i skolen*. [Masteroppgave]. Høgskolen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770416/Kiil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kjørup, S (2014). *Humanistiske forskningstraditioner*. Roskilde Universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal

Larsson, A.K. & Vingren, G. (1998) *Utviklinssamtale i skolen*. Kommuneforlaget

Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan. (1984). *Stress, apperaisal, and coping*. Springer Publishing Company, New York.

Lazarus, R.S. (2006). *Stress and emotion. A new synthesis*. Springer Publishing Company, New York

Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, (3), 172-175.

<https://sykepleien.no/forskning/2009/02/bruk-av-fokusgruppeintervju>

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

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

Lund, J., Madsen, O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre «det som er liksom planen, da» – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Volum 7. 255-268. DOI:

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Universitetsforlaget

NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg.). Oslo (1993). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-ogteologi/>

NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nordahl, Thomas. (2015). *Hjem og skole hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2 utg.): Universitetsforlaget.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet osm modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. (51). 531-536.

https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf

Norman, E. & Tjomsland, H. E. (2018, 29.august). Det er tøffere å være ung idag. *Bergens Tidene*. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/a2E6bL/det-er-toeffere-aa-vaere-ung-i-dag>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm.

Selye, H. (1956). *The stress of life, revised edition*. Library of congress Cataloging in Publication Data.

Skaalvik, E., M. & Federici, R., A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

Slemmen, T. (2013). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal

Thurén, Torsten (2020) *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lekser*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>

Utdanningsdirektoratet. (2021). En litteraturgjennomgang. *Hva sier forskning om lekser?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/>

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

Warghoff, A., Persson, S., Garmy, P. & Einberg, E-L. (2020). A Focus Group Interview Study of the Experience of Stress amongst School-Aged Children in Sweden. *Int J Environ Res Public Health*, 5;17(11):4021, DOI: 10.3390/ijerph17114021

Watloms, P. J. & Stevens, P. J. (2013). The Goldilocks Dilemma: Homework Policy Creating a Culture Where Simply Good Is Just Not Good Enough. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 86:2, 80-85, DOI: 10.1080/00098655.2012.748642

WHO (u.å.) *Mental health in the Western Pacific*. Hentet fra: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/mental-health>

WHO (u.å.) *Key terms and definitions in mental health* Hentet fra: <https://www.who.int/southeastasia/health-topics/mental-health/key-terms-and-definitions-in-mental-health#health>

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Østrem, S. (2021). *Lekser*. Cappelen Damm.

8. Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

1. Når opplever dere skolestress?
2. Hva skjer inni deg når du blir stressa?
3. Hva skjer med kroppen når du blir stressa?
4. Hva vil det si at det er bra nok?
5. Hva er skikkelig bra?
6. Hva betyr det for dere å eventuelt gjøre det dårlig?

7. Opplever dere stress rundt lekser?
8. Opplever dere stress rundt prøver, presentasjoner og innleveringer?
9. Opplever dere stress rundt det å få tilbakemelding på prøver, presentasjoner og innleveringer?

10. Opplever du at det er en konkurranse om å gjøre det best på skolen?

11. Hva gjør det med motivasjonen å gjøre det bra?
12. Hva gjør det med motivasjonen å eventuelt gjøre det dårlig?

13. Hva er det på skolen som kan hjelpe eller gjøre det verre?
14. Hva kan dere gjøre selv for at det skal hjelpe?
15. Er det noe du gjør som gjøre det verre?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Samtykkeskjema TIL ELEVER

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”skolestress i barneskolen”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet *er å undersøke om elever på 7.trinn opplever skolestress, og hvilke institusjonelle prosesser som påvirker dette*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Forskning viser at en del elever opplever stress knyttet til hvordan skolen er bygd opp, da spesielt knyttet til prestasjoner. Forskning på dette feltet er oftest knyttet til jenter, videregående skole og ungdomsskolen. Derfor ønsker vi å se nærmere på stress på barnetrinnet, både hos gutter og jenter.

Problemstilling:

Hvordan arter skolestress seg for elever i 7.trinn, og hvilke institusjonelle prosesser inngår i deres erfaringer?

Forskningsspørsmål:

- Hva gjør skolestress med elevene?
- Påvirker institusjonelle prosesser som lekser, vurdering og lærerrollen skolestress og eventuelt hvordan?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Dersom funnene i dette forskningsprosjektet blir brukt til andre formål ved en senere anledning, vil det være for å belyse temaet mer eller videre forskning på området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold avdeling grunnskolelærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har gitt uttrykk for at du er interessert i å samtale om skolestress sammen 6 – 8 andre i et fokusgruppeintervju. Dere har hatt et lite foredrag og sett en video om stress. Vi mener det er viktig å høre deres stemme når det kommer til dette temaet fordi det er deres hverdag. Det er helt frivillig og delta, og du kan når som helst trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju 3 ganger over 3 uker. Det er et intervju som skal gjennomføres sammen med 6-8 av elevene i din klasse, i tillegg til oss som intervjuer. I dette intervjuet skal du og dine klassekamerater snakke helt løst om hva dere tenker om skolestress. Dette intervjuet vil ta ca 45. minutter og du skal delta i 3 intervjuer med den samme gruppen i løpet av en periode på 3 uker. Hvor første møte er et intervju med informasjon og spørsmål. Det andre møtet er en fortsettelse på første intervju. Her vil det bli presentert en oppsummering av svarene deres, hvor dere kan komme med tilbakemeldinger, legge til kommentarer og deretter få flere spørsmål. På det siste møte får dere høre det endelige resultatet av det vi/dere har kommet frem til, og dere vil igjen få muligheten til å komme med tilbakemeldinger og legge til kommentarer. Dette er for å være helt sikre på at deres stemme blir formidlet riktig. Til sammen vil du bruke 135 minutter som nesten er 2,5 time. Det vil bli tatt opptak av intervjuet (det vil si at vi spiller inn det dere sier). Det dere snakker om vil bli brukt og analysert i vår masteroppgave.

Foreldrene dine vil også få et samtykkeskjema de skal skrive under. De vil få se hvilke spørsmål vi skal stille deg og dine klassekamerater under intervjuet, om de ønsker.

Det er frivillig å delta

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

Dette forskningsprosjektet er ikke i forbindelse med undervisningen du har på skolen og det er helt frivillig om du vil være med eller ikke. Du vil bli hentet ut av undervisningen du har, for å snakke med oss og de andre elevene som har meldt seg på dette prosjektet.

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.

De som vil ha tilgang til det du sier er Ina og Julie som skal jobbe med informasjonen dere gir oss og veilederen vår Kjersti Lien Holte.

Det er bare på samtykkeskjema at vi innhenter navnet ditt, og disse papirene vil bli oppbevart på et trygt sted og ikke sammen med informasjonen vi får fra intervjuene. Derfor vil det bare være Ina og Julie som kan knytte navnet ditt til stemmen din og ingen andre. Når prosjektet er over, vil vi makulere personopplysningene dine. Vi vil ikke bruke navnet ditt når vi skriver oppsummeringene, eller i vår masteroppgave. Der vil vi bruke intervjuobjekt 1-10, anonym deltaker, eller fiktive navn som vil være informert om at er fiktive. Det skal derfor ikke være mulig for noen andre enn Ina og Julie å vite hvem som har sagt hva.

Dere som er deltakere, skal ikke kunne bli gjenkjent om masteren blir publisert. Det kan hende vi bruker noe av det du har sagt under intervjuet for å understreke et poeng i masteren, men da vil det ikke brukes navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai.

Når prosjektet er slutt vil lydopptak slettes, personopplysninger slettes og det eneste vi vil ta vare på er resultatene av undersøkelsen. Disse resultatene er da anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Kjersti Lien Holte
tlf: 41611201 epost: Klh@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Ina Martine Sørensen
tlf: 40763317 epost: inams@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Julie Marie Elde Kristiansen
tlf: 94886822 epost: jmkrist@hiof.no

- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen **epost:**
personvern@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Lien Holte

Julie Marie Elde Kristiansen

Ina Martine Sørensen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolestress i barneskolen?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i flerstegsfokusgruppeintervju og at den informasjonen jeg gir kan brukes og analyseres i masteroppgaven så lenge den er relevant for oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”skolestress i barneskolen”?

Dette er et spørsmål til foresatte om ditt barn ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever på 7.trinn opplever skolestress, og hvilke institusjonelle prosesser som påvirker dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn.

Formål

Forskning viser at en del elever opplever stress knyttet til hvordan skolen er bygd opp, da spesielt knyttet til prestasjoner. Forskning på dette feltet er oftest knyttet til jenter, videregående skole og ungdomsskolen. Derfor ønsker vi å se nærmere på stress på barnetrinnet, hos både gutter og jenter.

Problemstilling:

Hvordan arter skolestress seg for elever i 7.trinn, og hvilke institusjonelle prosesser inngår i deres erfaringer?

Forskningsspørsmål:

- Hva gjør skolestress med elevene?
- Påvirker institusjonelle prosesser som lekser, vurdering og lærerrollen skolestress og eventuelt hvordan?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Dersom funnene i dette forskningsprosjektet blir brukt til andre formål ved en senere anledning, vil det være for å belyse temaet mer eller videre forskning på området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold avdeling grunnskolelærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Eleven får spørsmål om å delta da eleven har gitt uttrykk for at eleven er interessert i å samtale om skolestress sammen 6 – 8 andre i et fokusgruppeintervju. Elevene har hatt et lite foredrag om forskningsprosjektet og sett en video om stress. Vi mener det er viktig å høre elevenes stemme når det kommer til dette temaet fordi det er deres hverdag. Det er helt frivillig og delta, og eleven kan når som helst trekke seg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å samtykke til at ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at eleven deltar i et fokusgruppeintervju 3 ganger over 3 uker. Det er et intervju som skal gjennomføres sammen med 6-8 av elevene ved 7.trinn, i tillegg til oss som intervjuer. I dette intervjuet skal elevene snakke helt løst om hva de tenker om skolestress. Dette intervjuet vil ta ca 45. minutter og de skal delta i 3 intervjuer med den samme gruppen i løpet av en periode på 3 uker. Hvor første møte er et intervju med informasjon og spørsmål. Det andre møtet er en fortsettelse på første intervju. Her vil det bli presentert en oppsummering av svarene til elevene, hvor elevene kan komme med tilbakemeldinger, legge til kommentarer og deretter få flere spørsmål. På det siste møte får elevene høre det endelige resultatet av det vi/dem har kommet frem til, og elevene vil igjen få muligheten til å komme med tilbakemeldinger og legge til kommentarer. Dette er for å være helt sikre på deres stemme blir formidlet riktig. Til sammen vil vi bruke 135 minutter som nesten er 2,5 time. Det vil bli tatt opptak av intervjuet (det vil si at vi spiller inn det elevene sier). Det elevene snakker om vil bli brukt og analysert i vår masteroppgave.

Det er frivillig å delta

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

Dette forskningsprosjektet er ikke i forbindelse med undervisningen eleven har på skolen og det er helt frivillig om eleven vil være med eller ikke. Eleven vil bli hentet ut av undervisningen eleven har for å snakke med oss og de andre elevene som har meldt seg på dette prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er Ina og Julie som skal arbeide med informasjonen som blir gitt, samt veileder Kjersti Lien Holte.

Det er kun i samtykkeskjemaet vi innhenter navn, og disse papirene vil bli bevart på et trygt sted, i en safe. Navnene vil anonymiseres da vi innhenter informasjonen fra intervjuene. Derfor vil det kun være Ina og Julie som kan knytte stemmene i lydfilene til navn, og ingen andre. Når prosjektet er over, vil vi makulere personopplysningene. Vi vil ikke bruke navn når vi skriver oppsummeringene eller i vår masteroppgave. Der vil det stå intervjuobjekt 1-10, anonym deltaker eller fiktive navn som vil være informert om at er fiktive.

Deltakerne i studiet vil derfor **ikke** kunne bli gjenkjent om masteren blir publisert. Det kan være at vi bruker noe av det som er sagt under intervjuet for å understreke et poeng i masteren, men vil da ikke være med elevens navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai.

Når prosjektet er slutt vil lydopptak slettes, personopplysninger slettes og det eneste vi vil ta vare på er resultatene av undersøkelsen. Disse resultatene er da anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Kjersti Lien Holte
tlf: 41611201 **epost:** Klh@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Ina Martine Sørensen
tlf: 40763317 **epost:** inams@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Julie Marie Elde Kristiansen
tlf: 94886822 **epost:** jmkrist@hiof.no
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen **epost:** personvern@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Lien Holte

Julie Marie Elde Kristiansen

Ina Martine Sørensen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolestress i barneskolen?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

“å delta i flerstegsfokusgruppeintervju og at den informasjonen jeg gir kan brukes og analyseres i masteroppgaven så lenge den er relevant for oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”skolestress i barneskolen”?

Dette er et spørsmål til deres skole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet *er å undersøke om elever på 7.trinn opplever skolestress, og hvilke institusjonelle prosesser som påvirker dette*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for dere.

Formål

Forskning viser at en del elever opplever stress knyttet til hvordan skolen er bygd opp, da spesielt knyttet til prestasjoner. Forskning på dette feltet er oftest knyttet til jenter, videregående skole og ungdomsskolen. Derfor ønsker vi å se nærmere på stress på barnetrinnet, både hos gutter og jenter.

Problemstilling:

Hvordan arter skolestress seg for elever i 7.trinn, og hvilke institusjonelle prosesser inngår i deres erfaringer?

Forskningsspørsmål:

- Hva gjør skolestress med elevene?
- Påvirker institusjonelle prosesser som lekser, vurdering og lærerrollen skolestress og eventuelt hvordan?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Dersom funnene i dette forskningsprosjektet blir brukt til andre formål ved en senere anledning, vil det være for å belyse teamet mer eller videre forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold avdeling grunnskolelærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Elevene på skolen får spørsmål om å delta etter at de har gitt uttrykk for at de er interessert i å samtale om skolestress sammen 6 – 8 andre i et fokusgruppeintervju. Elevene har hatt et lite foredrag om prosjektet og sett en video om stress. Vi mener det

er viktig å høre deres stemme når det kommer til dette temaet fordi det er deres hverdag. Det er helt frivillig og delta, og de kan når som helst trekke seg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å samtykke til at elevene deltar i prosjektet, innebærer det at elevene deltar i et fokusgruppeintervju 3 ganger over 3 uker. Det er et intervju som skal gjennomføres sammen med 6-8 av elevene på 7.trinn, i tillegg til oss som intervjuer. I dette intervjuet skal elevene snakke helt løst om hva de tenker om skolestress. Dette intervjuet vil ta ca 45. minutter og elevene skal delta i 3 intervjuer med den samme gruppen, i løpet av en periode på 3 uker. Hvor første møte er et intervju med informasjon og spørsmål. Det andre møtet er en fortsettelse på første intervju. Her vil det bli presentert en oppsummering av svarene til elevene, hvor elevene kan komme med tilbakemeldinger, legge til kommentarer og deretter få flere spørsmål. På det siste møte får elevene høre det endelige resultatet av det vi/dem har kommet frem til, og elevene vil igjen få muligheten til å komme med tilbakemeldinger og legge til kommentarer. Dette er for å være helt sikre på at deres stemme blir formidlet korrekt. Til sammen vil vi bruke 135 minutter som nesten er 2,5 time. Det vil bli tatt opptak av intervjuet (det vil si at vi spiller inn det elevene sier). Det elevene snakker om vil bli brukt og analysert i vår masteroppgave.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dette forskningsprosjektet er ikke i forbindelse med undervisningen eleven har på skolen og det er helt frivillig om eleven vil være med eller ikke. Eleven vil bli hentet ut av undervisningen eleven har for å snakke med oss og de andre elevene som har meldt seg på dette prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er Ina og Julie som skal arbeide med informasjonen som blir gitt, samt veileder Kjersti Lien Holte.

Det er kun i samtykkeskjemaet vi innhenter navn, og disse papirene vil bli bevart på et trygt sted, i en safe. Navnene vil anonymiseres da vi innhenter informasjonen fra intervjuene. Derfor vil det kun være Ina og Julie som kan knytte stemmene i lydfilene til navn, og ingen andre. Når prosjektet er over, vil vi makulere personopplysningene. Vi vil ikke bruke navn når vi skriver oppsummeringene eller i vår masteroppgave. Der

vil det stå intervjuobjekt 1-10, anonym deltaker eller fiktive navn som vil være informert om at er fiktive.

Deltakerne i studiet vil derfor **ikke** kunne bli gjenkjent om masteren blir publisert. Det kan være at vi bruker noe av det som er sagt under intervjuet for å understreke et poeng i masteren, men vil da ikke være med elevens navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai.

Når prosjektet er slutt vil lydopptak slettes, personopplysninger slettes og det eneste vi vil ta vare på er resultatene av undersøkelsen. Disse resultatene er da anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Kjersti Lien Holte
tlf: 41611201 **epost:** Klh@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Ina Martine Sørensen
tlf: 40763317 **epost:** inams@hiof.no
- Høgskolen i Østfold avdeling grunnskoleutdanningen: Julie Marie Elde Kristiansen
tlf: 94886822 **epost:** jmkrist@hiof.no
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen **epost:**
personvern@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Lien Holte

Julie Marie Elde Kristiansen
Ina Martine Sørensen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolestress i barneskolen?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

”å delta i flerstegsfokusgruppeintervju og at den informasjonen jeg gir kan brukes og analyseres i masteroppgaven så lenge den er relevant for oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Vurdering og godkjenning av NSD

Referansenummer

215261

Prosjekttittel

Skolestress på barnetrinnet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Lien Holte, klh@hiof.no, tlf: 41611201

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ina Martine Sørensen, inams@hiof.no, tlf: 40763317

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

13.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.12.2021 med vedlegg.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022. LOVLIG GRUNNLAG

FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 NSD

vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

9. Liste over modeller

Modell 1.1.: Positivt og negativt stress.

Modell 1.2.: Toleransevindu.

Modell 1.3.: Flerstegsfokusgruppeintervjuets struktur.

Modell 1.4.: Prosessen med intervjuene og analysen.

Modell 1.5.: Oversikt over hvordan stresset arter seg.

Modell 1.6.: Stressorer på individuelt nivå.

Modell 1.7.: Institusjonelle faktorer som påvirker stress.

Modell 1.8.: Relasjoner som påvirker elever inn mot skolen.

Modell 1.9: Skolestress-modellen.