

# *MASTEROPPGAVE*

«... Dette klarer du! Du er jo så flink! Eller ...?»

Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i så fall hvilke?

Sandra Ringdal

Mai 2021

LUMSP40718: Master i Spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold



## **Sammendrag**

Denne oppgaven handler om temaet psykisk helse i skolen. Formålet med min studie er å undersøke problemstillingen for oppgaven: *Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i så fall hvilke?*

Videre er det inndelt i to forskningsspørsmål:

*Er det sosiale forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

*Er det faglige/ organisatoriske forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

Stikkord om områder som vil belyses er: Ulike typer angst, ulike typer stress, angst og stress i skolen, stress og mestring, motivasjon, skolens organisering og kultur, betydningen av relasjoner og opplevde skolekrav. Teorigrunnlaget for oppgaven vil være Banduras Sosial kognitive læringsteori og «self efficacy». Angst er en av de vanligste psykiske helseplagene, og det har også blitt rapportert om økende stress i forhold til skoleprestasjoner. Dette har ført til økt bekymring for ungdommers psykiske helse. Derfor anses dette som et svært aktuelt og viktig tema å undersøke nærmere.

Metoden som er benyttet i denne oppgaven er kvantitativ forskningsmetode med digitalt spørreskjema som datainnsamlingsmetode, med et mål om å besvare problemstillingen på best mulig måte. Spørreundersøkelsen er utarbeidet og gjennomført digitalt ved bruk av Nettskjema.

De viktigste resultatene og hovedkonklusjonene fra undersøkelsen, er at det er en høyere prosentandel som svarer at de faglige forholdene i skolen er mer stressende enn de sosiale. Dette samsvarer med at det flere andre studier har funnet, og dermed bekrefter mine funn tidligere forskning. Resultatene bidrar også til å understreke viktigheten av å ha søkelys på psykisk helse i skolen. Andre hovedfunn er at det på alle skoleforholdene er under halvparten som svarer «ofte» eller «alltid» stressende. Det er likevel rundt 30% som svarer at lekser, innlevering av skoleoppgaver og prøver/tester gjør dem engstelige. Sett ut ifra svarene som er gitt, samt gjennomgang av teori og forskning, framstår det som viktig at skolen og lærerne tar sikte på å støtte og hjelpe elevene mest mulig i sin skolehverdag. Elevene bør trygges i å ta i bruk adekvate læringsstrategier og øke sin mestringstro, fordi dette kan få betydning for både deres motivasjon, innsats og de faktiske skoleprestasjonene.

## Summary

This thesis is about the topic of mental health in school. The purpose of my study is to investigate the problem for the assignment: *Are there conditions at school that can contribute to arousing anxiety and/or stress in the students, and if so, which ones?*

Furthermore, it is divided into two research questions:

*Is it the social conditions at school that can contribute to arousing anxiety and/or stress in the students, and if so, which ones?*

*Are the academic / organizational conditions at the school that can contribute to arousing anxiety and/or stress in the students, and if so, which ones?*

Key words about areas that will be highlighted are: Different types of anxiety, different types of stress, anxiety and stress in school, stress and coping, motivation, the school's organization and culture, the importance of relationships and perceived school requirements. The theoretical basis for the thesis will be Bandura's Social Cognitive Learning Theory and self-efficacy. Anxiety is one of the most common mental health problems, and there has also been a report of increasing stress in relation to school performance. This has led to increased concern for young people's mental health. Therefore, this is considered a very relevant and important topic to investigate further. The method used in this thesis is a quantitative research method with a digital questionnaire as a data collection method, with the aim of answering the problem in the best possible way. The survey has been prepared and conducted digitally using the Net form.

The most important results and main conclusions from the survey are that there is a higher percentage who answer that the academic conditions in the school are more stressful than the social ones. This is consistent with the findings of several other studies, and thus my findings reinforce previous research. The results also help to emphasize the importance of having a spotlight on mental health in school. Other main findings are that in all school conditions, less than half answer «often» or «always» stressful. However, around 30% answer that homework, handing in school assignments and tests make them anxious. Based on the answers given, as well as a review of theory and research, it appears important that the school and teachers aim to support and help students as much as possible in their everyday school life. Students should be assured of adopting adequate learning strategies and increasing their beliefs in mastery, as this can have an impact on both their motivation, efforts, and actual school performance.

## **Forord**

Hvor ofte har man ikke selv hørt setningen «dette klarer du, du er jo så flink!», da man var elev i skolen? Man kan ha hørt den av en lærer, av en rektor, av en venn, av søsken eller av sine foreldre. Men er det derimot alltid slik? At selv om man er flink nok, så klarer man oppgavene man står ovenfor? Og hvem er det egentlig som stiller alle kravene? Er det foreldrene, skolen, samfunnet eller stiller man de til seg selv? Kanskje det er en kombinasjon av alle? Dette er spørsmål jeg anser som svært viktige og aktuelle å stille, og det er noe av det jeg vil drøfte i denne oppgaven.

Jeg vil takke mine fantastiske foreldre, Astrid og Gunnar, som alltid har støttet, hjulpet og vært der for meg. Jeg vil også takke kjæresten min, Thomas, som har hatt troen på meg og minnet meg på å ikke være alt for streng mot meg selv, men å gjøre så godt jeg kan. I tillegg vil jeg takke gode studievenner, kollegaer, venner, søsken og tantebarn for forståelse og oppmuntring underveis. Jeg vil takke arbeidsgivere for tiden jeg fikk til å konsentrere meg om oppgaven i en travel arbeidshverdag i full jobb. Det har vært en viktig læreprosess for meg å kunne stole på egne evner, men samtidig å prøve å sette meg realistiske mål. Jeg har selv kjent på kroppen både former av angst og stress for de mange kravene som stilles både i jobb og skole, og i samfunnet generelt. På den måten tror jeg at jeg både kan forstå elevene som strever med dette bedre, og samtidig kunne sette meg godt inn i hva det vil si å streve med denne type problematikk. Jeg vil understreke at jeg alltid har likt skolen og klart meg bra i skolen. Likevel er det noe med den stadige utviklingen av hvor ufattelige gode man skal bli på alle mulige arenaer som både skremmer og stresser meg. Dette er mye av bakgrunnen til valg av tema. Jeg synes det har vært viktig å prøve å se dette fra elevenes perspektiv, for å høre om hvordan de selv oppfatter og opplever de ulike situasjonene i skolen.

En stor takk rettes til skolene hvor jeg har fått lov til å stille spørsmålene til elevene og til veilederen min, Marthe, for god hjelp, støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Og takk til meg selv, som turte å kaste meg uti dette og gjennomføre, på tross av at det har vært både utfordrende og tidkrevende å skrive en masteroppgave. Samtidig har det vært utrolig lærerikt og spennende, og arbeidet med dette forskningstemaet har gitt meg ny kunnskap og forståelse som jeg vil ta med meg videre. Jeg føler at jeg har utviklet meg både som fagperson og menneske, og jeg er takknemlig for alt jeg har lært.

# Innholdsfortegnelse:

Sammendrag – norsk

Summary– English

Forord

Innholdsfortegnelse

<b>1.0. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1.Tema og bakgrunn	1
1.2.Studiens formål og aktualitet	2
1.3.Oppgavens rammeverk, avgrensinger og struktur.	3
<b>2.0. Teori</b>	<b>5</b>
2.1.Forståelse av begrepet angst	5
2.2.Ulike typer angst	7
2.2.1. Sosial angst	7
2.2.2. Prestasjonsangst	8
2.3.Angst i skolen	9
2.4.Forståelse av begrepet stress	10
2.4.1. Ulike typer stress	11
2.4.2. Stress og mestring	11
2.4.3. Stress og sårbarhetsmodellen	13
2.5.Teoretisk rammeverk	14
2.5.1 Sosial kognitiv læringsteori, Bandura	14
2.5.2 Banduras «self-efficacy»	15
2.6.Motivasjon	16
2.7.Skolens organisering	17
2.7.1. Lovverket og styringsdokumenter, Læreplanverket	17
2.7.2. Fagfornyelsen	18
2.7.3. Skolens kultur	18
2.7.4. Mestringsorientering eller prestasjonsorientering	20
2.7.5. Mestring av opplevde skolekrav	20
2.7.6. Betydningen av relasjoner	21
2.8.Gjennomgang av relevante studier	22

<b>3.0. Metode</b>	<b>24</b>
3.1. Vitenskapsteori	24
3.2. Valg av metode	24
3.3. Målet for undersøkelsen	25
3.4. Beskrivelse av arbeidsprosessen	26
3.5. Gjennomføring av spørreundersøkelsen	28
3.6. Kvaliteten på undersøkelsen	30
3.6.1. Pålitelighet – reliabilitet	30
3.6.2. Gyldighet – validitet	32
3.6.3. Generaliserbarhet	33
3.7. Etiske perspektiver	34
<b>4.0. Analyse av data og resultater</b>	<b>35</b>
4.1. Oppsummering av resultater	42
4.2. Kategorisering av funn og data	44
<b>5.0. Drøfting</b>	<b>46</b>
5.1. Er det faglige/ organisatoriske forhold som kan oppleves angstvekkende og/ eller stressende, og i så fall hvilke?	46
5.2. Er det sosiale forhold som kan oppleves angstvekkende og/ eller stressende og i så fall hvilke?	55
<b>6.0. Oppsummering og konklusjon</b>	<b>60</b>
6.1. Videre forskning	62
<b>Litteraturliste</b>	<b>63</b>
<b>VEDLEGG:</b>	
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene	68
Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien	69
Vedlegg 3: Spørsmålene i spørreskjemaet til elevene	70

## **1.0. Innledning**

Problemstilling for masteroppgaven er:

*Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i så fall hvilke?*

I tillegg til problemstillingen for denne oppgaven, stiller jeg to ulike forskningsspørsmål.

Dette for å kunne skille ytterligere på de faglige/organisatoriske forholdene ved skolen på den ene siden og de sosiale forholdene på den andre. De to forskningsspørsmålene blir da:

*Er det sosiale forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

*Er det faglige/ organisatoriske forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

### **1.1. Tema og bakgrunn**

Jeg har arbeidet lenge som lærer og også som spesialpedagog i skolen, og jeg har fått gleden av å bli kjent med mange ulike elever. Noen har håndtert skolen bra og uttrykt at de har trivdes godt, mens andre har strevd faglig eller sosialt, eller begge deler. Jeg har også sett noe som framstår som stadig et økende krav til hva barn og unge skal mestre og lære. Hva dette gjør med ungdommer i skolen er et tema som jeg er veldig opptatt av og som jeg hadde lyst til å finne mer ut av. Ifølge opplysninger fra folkehelseinstituttet er angst regnet som den vanligste psykiske helseplagen i befolkningen generelt, og også blant barn og unge. Fra og med ungdomstiden er forekomsten av angstlidelser omtrent dobbelt så høy hos kvinner som hos menn. Det er sannsynlig at en av fire i løpet av livet vil få en eller annen form for angstlidelse, og det utgjør ca. 15 % i løpet av et år (Folkehelseinstituttet, 2019). Det synes jeg er et ganske høyt og skremmende tall. I tillegg har det også blitt rapportert om økende stress i forhold til skoleprestasjoner (NOVA, 2019; 2020).

Selv om angst er en av de vanligste psykiske helseplagene, betyr det likevel ikke at man nødvendigvis har en psykisk lidelse, hvis man er engstelig. Det finnes former for angst som er ansett som mer «naturlige», «normale» eller «hverdagslige», og det er disse jeg i hovedsak vil konsentrere meg om i denne oppgaven. Dette fordi det er grunnlag for å tro at det er de mer «vanlige» formene for angst som oftest opptrer i skolesammenheng. I forhold til problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven, kan det virke som om jeg på forhånd har noen forventinger om at det ganske sikkert vil være forhold i skolen som kan vekke angst

eller stress, siden det er dette problemstillingen spør om. Og angst og stress er jo ikke bra! På den annen side kan man spørre seg om det sett i et mestringsperspektiv også kan føre til noe positivt? Kanskje en viss grad av stress eller angst kan føre til at elevene skjerper sin konsentrasjon eller ytelsesinnsats og gjør det lille ekstra som skal til, på tross av at de egentlig synes det er utfordrende eller ubehagelig? Jeg vil si noe om mestring og motivasjon som blir viktige begreper i denne sammenheng, samt se på skolen som system og hvordan den er organisert.

## **1.2. Studiens formål og aktualitet**

I og med at angst er en av de vanligste psykiske helseplagene (Folkehelseinstituttet, 2019), og at det også har blitt rapportert om økende stress i forhold til skoleprestasjoner (NOVA, 2019), anser jeg dette som et svært aktuelt og viktig tema i dagens skole og samfunn. Formålet med min studie er at jeg vil se på om det er forhold ved skolen som kan bidra til å vekke angst og stress hos ungdommer. Jeg vil gjennom en spørreundersøkelse til ungdommene undersøke spesifikt om skolesituasjoner kan bidra til dette. Skolen representerer et viktig møte med krav og forventinger for barn og unge. Utdannelsessystemet, altså skolen, er det stedet hvor de aller fleste unge bruker store deler av sin hverdag. Skolen spiller derfor en viktig rolle i forhold til deres identitetsdannelse (Illeris, 2009). Det kan være store forskjeller på hvordan de unge selv både opplever og takler møte med utdannelsessystemet, og også hvilken betydning det har for dem (Ulvik, 2009). Samtidig har utdannelsessystemer endret seg over tid og er stadig i endring.

I de nasjonale rapportene til Ungdata (NOVA, 2019; 2020) beskrives en økende individualisering i samfunnet og et sterkere press om å lykkes i skolen. Resultater viser at de aller fleste ungdommer trives og har det på bra på skolen og i livet ellers, men at det samtidig er en økt forekomst av psykiske helseplager som for eksempel opplevd stress. Dette fører til en bekymring for ungdommers psykiske helse (NOVA 2019; 2020). Kan forekomsten av psykiske helseplager ha en sammenheng med det som kan se ut som et stadig økende krav til måloppnåelse i skolen? Uttrykk som «generasjon prestasjon» har vært brukt om dagens generasjon (Bru & Roland, 2019). Samtidig ser vi et økt fokus på psykisk helse i både skolen og samfunnet generelt, og psykisk helse skal også inn som en del av fagfornyelsen i læreplanene i skolen (28, 2015-2016). Internasjonale undersøkelser viser at andelen av selvrapporterte nivåer av angst knyttet til skoleprestasjoner øker med alder, og blir verre på



ungdomsskoletrinnet enn barneskoletrinnet, som følge av økende skolekrav med økende alder (Mazzone, Ducci, Scoto, Passaniti, D'Arrigo & Vitiello, 2007). Ungdata fant også at plagene øker med økende alder (NOVA, 2019). Dette er noe av grunnen til at jeg har valgt å sette søkelys på ungdommer og ungdommers opplevelse av stress og ubehag knyttet til ulike skolesituasjoner. Den grunnleggende faren er at ulike faktorer kan føre til frafall fra skolesystemet, dersom elever ikke opplever å mestre skolen (Befring, 2010). Ifølge NOVA (2019; 2020) er det behov for mer kunnskap om hvilken rolle skolen har i seg selv for utvikling av psykiske plager hos ungdom, og i forhold til det anser jeg dette som et veldig aktuelt og viktig tema å forske videre på.

### **1.3. Oppgavens rammeverk, avgrensinger og struktur**

Jeg har valgt å fokusere mest på angsttypene *prestasjonsangst* og *sosial angst* i denne oppgaven, og ikke så mye på de andre angsttypene som finnes. Grunnen for dette valget av avgrensing er at det oftere er snakk om sosial angst og prestasjonsangst i skolesammenheng (Bru & Roland, 2019). Dette fordi at sosial angst ofte handler om elevers redsel for å bli vurdert av andre negativt, og elevene kan da oppleve frykt i forhold til ulike situasjoner hvor dette kan skje (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Schlenker & Leary, 1982). Det foregår en del vurdering i skolen. Både prøver, å skulle holde presentasjoner og andre former for evaluering er noe elevene vil bli «utsatt» for i skolen, og er en del av slik skolen i dag er organisert (Lauvås, 2018). Selv om fokuset vil være på prestasjonsangst og sosial angst, vil det redegjøres kort for hva alle de ulike angsttypene innebærer. Dette for å fremheve ulikhetene mellom dem, samt å gjøre det enklere å kunne skille de fra hverandre.

Som teoretisk rammeverk har jeg valgt å se denne oppgaven i lys av Albert Banduras teori om sosial kognitiv læringsteori (Bandura, 1986) og hans teori om «self efficacy» (Bandura, 1997). Grunnen til dette er at sosial kognitiv teori baserer seg på samspillet mellom menneskets indre prosesser og hendelser i omgivelsene, og derfor er denne teorien, slik jeg ser det, passende for denne oppgavens tema og problemstilling. Dette fordi at angst og stress som er knyttet til ulike skolefaktorer kan både ha å gjøre med individets egne indre tankeprosesser og følelser, samt opplevelser av press og stress fra miljøet rundt dem (Cassady, 2010; Zeidner & Matthews, 2005; Lazarus & Folkman, 1984). «Self-efficacy» er forventingen man har til å mestre, og troen på at man kan klare å løse bestemte oppgaver (Bandura, 1997). Dette kan trolig innvirke på både motivasjon og på hvordan elevene vil

imøtekomme de ulike skolesituasjonene. For å nyansere språket, kommer jeg til å benytte ulike ord og begreper når jeg snakker om begrepene «angst» og «stress», som for eksempel «ubehag/ubehagelig», «engstelig» «bekymret» eller «angstvekkende». Det vil likevel være en felles betydning for begrepene som anvendes for å beskrive angst og stress, og det er definisjonene som legges til grunn. I teorikapittelet vil aktuell teori og forskning være med for å belyse denne oppgavens problemstilling, som handler om angst og stress i skolen.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hva forskningsmetode er, beskrive vitenskapsteori i forhold til forskningsmetode og forklare hva kvalitativ og kvantitativ metode går ut på. Deretter vil jeg beskrive valg av forskningsmetode for denne oppgaven, målet for undersøkelsen min og gjennomføring av forskningen. Forskningsmetoden som skal anvendes vil bli vurdert i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Videre vil jeg si noe om forskningsetikk, og belyse etiske perspektiver i forhold til egen forskning. Neste kapittel vil ta for seg analyse av data og resultater som vil komme frem av undersøkelsen min. Her vil resultater bli beskrevet ved hjelp av deskriptiv statistikk. Resultater vil fremstilles i tabell, og spørsmålene bli beskrevet og analysert. Til slutt vil jeg oppsummere resultatene ved hjelp av søylediagram, og trekke frem interessante funn. I drøftingskapittelet vil funnene diskuteres og drøftes opp mot teori og liknende studier. Avslutningsvis vil det bli sammenfattet en oppsummering, konklusjon og tanker om videre forskning.

## 2.0. Teori

I dette kapittelet vil aktuell teori og forskning belyse denne oppgavens problemstilling: *Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i så fall hvilke?* Aktuell teori som omhandler om angst og stress i skolen vil være inkludert, samt teori om mestring, motivasjon, risiko og beskyttelsesfaktorer, det organisatoriske i skolen, kunnskapsløftet og fagfornyelsen, skolens kultur, mestringsorientering versus prestasjonsorientering og betydningen av relasjoner.

### 2.1. Forståelse av begrepet angst

Ordet «angst» stammer opprinnelig fra ordet «angh» som betyr «trang». Dette kan igjen tolkes som at man blir «smal» i sin årvåkenhet, fokus og konsentrasjon. På engelsk heter det «anxiety» (Moxnes, 2009). Det har ifølge Moxnes (2009) vært vanskelig for forskere innen fagfeltet å komme til en enighet om en samlende definisjon på angst. Angst er allikevel blant de følelsene som har vært mest forsket på. Moxnes (2009) ser på angst som noe som er veldig menneskelig og en form for intelligens. Dette fordi at angst har hjulpet oss til å overleve ved at den oppstår for å beskytte oss mot trusler og farer ved at vi får nødvendige reaksjoner på det (Kim & Gorman, 2005). Filosofen Kierkegaard (1963) tolket angsten som noe subjektivt som gikk ut på personens egne opplevelser, og så i likhet som med Moxnes (2009) på angsten som noe som sa mye om det å være menneske. Hummelvoll (2004) forklarer begrepet angst slik:

«Angst er en subjektiv, følelsesmessig opplevelse som erfares som en ubehagelig bekymring og uro, eller en forutanselse om noe truende. Virkningene av angsten kan omformes til fysiologiske reaksjoner og blir utløst kognitivt av en reell eller innbilt påvirkning, som kan ha indre eller ytre påvirkning» (Hummelvoll, 2004, s. 154).

Beck (2005) som blant annet utviklet kognitiv terapi, som er en terapi av ulike angstlidelser som går ut på å prøve å endre sitt tankemønster, definerer angst slik:

*«Når en person har angst, opplever han eller hun en subjektiv, ubehagelig følelsesmessig tilstand, karakterisert av ubehagelige subjektive følelser, som anspenhet eller nervøsitet og fysiologiske symptomer som hjerteklapp, skjelving, kvalme eller svimmelhet» (Beck, 2005, s. 8)*

Som vi ser her har disse definisjonene til felles at angst dreier seg om en følelsesmessig opplevelse av ubehag og deretter fysiologiske reaksjoner i kroppen som følge av dette. Når jeg omtaler «angst» videre i denne oppgaven, er det disse to forklaringene av Hummelvoll (2004) og Beck (2005), som jeg har valgt å forstå begrepet under. Dette fordi de begge sier noe om samspillet mellom følelser, tanker og kroppslige reaksjoner. Alt dette er også med på å styre en persons atferd. Disse fire komponentene, som da er følelser, tanker, kroppslige reaksjoner og atferd, er selve angsten dynamikk og de påvirker hverandre gjensidig og spiller inn på opplevelser av angst.

Angst er noe som de fleste av oss vil oppleve fra tid til annen, og kan sånn sett sies å være både naturlig og ufarlig. Likevel er det ikke alltid så lett å skille på hva som kan sies å være såkalte «syke» eller «friske» former for angst, fordi det kan ha glidende overganger. Generelt kan man si at dersom angsten utvikler seg til å bli veldig sterk og alvorlig, kan det utvikle seg til å bli en angstlidelse. Det kan i så tilfelle bli snakk om mer syke former for angst. Angsten begynner også å bli et alvorlig problem dersom det hemmer en i veldig stor grad i hverdagen eller at man unngår en rekke ting istedenfor å «utsette» seg eller «eksponere» seg for det man er redd for (Moxnes, 2009).

Noe som også har vært omdiskutert blant forskere, er hva forskjellen på «frykt» og «angst» egentlig er. Nevrologen og psykologen Sigmund Freud beskrev i sin tid at «frykt» kunne ses som en fare som faktisk er reell, for eksempel om man møter på et vilt og farlig dyr hvis man er ute og går i skogen. Begrepet «angst» derimot handler om redsel for såkalte irrasjonelle ting, som for eksempel frykt for en ufarlig katt, eller det brukes om situasjoner som ikke egentlig er livstruende (Freud, 2001). Muris & Rachman (2007) mener at angst er mer forbundet med bekymring for negative ting som kan komme til å skje i fremtiden. I min oppgave er det forståelsen av hva angst er som er sentralt. Av og til vil ordene «frykt» og «angst» om hverandre, men det er angst, slik som angst kan forstås i definisjonene som er valgt, som da siktes til.

## **2.2. Ulike typer angst**

Angst deles vanligvis inn i sju forskjellige hovedtyper. Disse er: Separasjonsangst, tvangslidelser (OCD), posttraumatisk stresslidelse (PTSD), panikkangst, fobier, generalisert angst (GAD) og sosial angst. Separasjonsangst er mer vanlig blant de minste barna i barnehagen, men kan også forekomme i barneskolen. Dette er en angst for separasjon eller atskillelse (Essau & Ollendick, 2013). Tvangslidelser (OCD) går ut på overdreven bekymring for hva som vil komme til å skje dersom visse handlinger eller ritualer ikke blir utført (Essau & Ollendick, 2013). Post traumatisk stresslidelse (PTSD) er ofte knyttet til et traume som personen har opplevd (Essau & Ollendick, 2013). Hvis barn eller ungdommer har blitt utsatt for vold, seksuelt misbruk eller har vært vitne til for eksempel vold i familien, kan de utvikle PTSD (Stein, Friedman, & Blanco, 2011). Panikkangst er tilbakevendende og uventede panikkanfall (Essau & Ollendick, 2013). Fobier går ut på å være redd for spesifikke ting eller situasjoner. Sosial fobi går ut på å ha fobi for sosiale situasjoner. Agorafobi er en frykt for å være i offentlige rom og steder der det blir vanskelig å trekke seg tilbake. Dette kan føre til unngåelse av bestemte situasjoner (Skårderud, 2010). Angsttypen Generalisert angst (GAD) kan beskrives som en slags «bekymringsangst». Bekymringene kan være vedvarende og overdrevne i forhold til de faktiske forholdene (Essau & Ollendick, 2013).

### **2.2.1. Sosial angst**

Sosial angst er noe mer enn å bare være sjenert (Moxnes, 2009). Sjenanse kan være vanlig, men når det blir et stort og alvorlig problem, kan det være snakk om sosial angst (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). De som har sosial angst vil typisk ha en overdreven tro på at andre vil foreta negative og kritiske vurderinger av dem både som personer og til det de sier eller gjør (Juklestad, 2019). Den følelsen av angst som de vil oppleve kan typisk bli beskrevet som et veldig sterkt ubehag (Hofmann & DiBartolo, 2014). Noen vil forsøke å rømme fra eller unngå situasjoner som de opplever som svært ubehagelige. Det finnes ulike alvorlighetsgrader av sosial angst. Noen kan ha milde former for sosial angst, som mange av oss har i større eller mindre grad, mens andre kan oppleve mer alvorlige og hemmende former for enten sosial angst eller sosial fobi, og det kan da utvikle seg til å bli en «lidelse» eller en «diagnose» (Hofmann & DiBartolo, 2014).

I skolen kan sosial angst i likhet med de andre typene angst føre til redusert konsentrasjon i skolearbeidet (Schlenker & Leary, 1982). Et annet kjennetegn er at eleven kan trekke seg

unna sosiale situasjoner. Noe av grunnen til dette kan være at de ikke føler at de mestrer dem på lik linje som de andre. De kan ha problemer både med å tolke andres følelser, reaksjoner og de sosiale kodene (Bru et al., 2016). Videre kan tegn på sosial angst være at elevene forsøker å forsvinne i mengden, stille seg lengst bak i køer, være stille og tilbaketrukkne sosialt, rødme eller virke veldig engstelige og nervøse (Hofmann & DiBartolo, 2014). De kan ta i bruk ulike strategier for å kompensere for den sosiale angsten som de føler. Det kan for eksempel være å snu seg bort fra de andre, gjemme seg bak håret sitt, eller vise et mønster av en atferd som gjentar seg (Bru et al., 2016).

### **2.2.2. Prestasjonsangst**

Prestasjonsangst er ikke blant de syv hovedtypene for angst, men kan sies å gå under sosial angst, og kan også kobles til generalisert angst (Bru et al., 2016). Som forklart innledningsvis, så dreier prestasjonsangst seg om en angst i forhold til det å skulle *prestere* noe (Søndergaard, 2009). En liten dose prestasjonsangst er trolig noe vi alle kan ha litt av, men dersom elever opplever langt flere negative følelser og tanker enn positive rundt de forskjellige kravene som skolen stiller, kan det være snakk om en mer dysfunksjonell form for prestasjonsangst (Huberty, 2009). En studie har også vist at bekymring og bekymringstanker kan virke hemmende for aktivitetene som skal utføres, fordi det da kan bli vanskelig å la være å bli distraheret av ikke-relevante ting som kan oppleves truende (Carson & Collins, 2016). Oppmerksomheten rettes mot å bekymre seg for hva som kan gå galt, istedenfor nåværende mål med oppgaven. I situasjoner som oppleves veldig pressende eller stressende, kan prestasjonsangsten bli høyere (Carson & Collins, 2016). Negative tanker kan hindre de fra å tenke mer positive og konstruktive tanker som heller hadde kunnet hjelpe dem videre (Beck, 2005). Det kognitive er mest gjeldende i prestasjonsangst (O'Carroll & Fisher, 2013). Tankene kan dreie seg om at man ikke er god nok eller har det som skal til for å klare oppgaven, og fokuset blir på det de oppfatter som sine mangler eller svakheter. Dette kan igjen føre til utslag i kroppslige og fysiologiske reaksjoner som hjertebank, raskere pust, anspente muskler, skjelving eller tretthet (Carson & Collins, 2016). Følelsene som kan utløses kan være en opplevelse av utilstrekkelighet, mislykkethet, tristhet, sinne, engstelse, nervøsitet eller en opplevelse av ubehag og indre uro (Bru et al., 2016).

### 2.3. Angst i skolen

Mange kan kjenne på en frykt for å ikke mestre de faglige kravene som stilles. Det er dette vi kan forstå som «prestasjonsangst», altså en frykt for å ikke klare å prestere (Søndergaard, 2009). Dette trekkes også frem i forskning (Puklek, Inglés, Marzo, & García-Fernández, 2015), der skolen beskrives som en sosial kontekst og at mange ungdommer opplever angstlignende bekymringer som følge av akademisk prestasjoner. Prestasjonsangst er også omtalt under andre begreper med lignende betydning som «testangst» og «akademisk angst» (Cassady, 2010). Både sosial angst og prestasjonsangst kan også forstås under begrepet «evalueringsangst» (Zeidner & Matthews, 2005). Felles for alle disse begrepene er at det handler om frykten for å bli vurdert eller evaluert av andre negativt eller å ikke klare å mestre de akademiske kravene (Zeidner & Matthews, 2005). Jeg vil komme til å benytte alle disse begrepene når jeg snakker om former for angst i skolesammenheng, fordi begrepene har liknende betydninger og alle kan sies å gå under «skoleangst» (Puklek et al., 2015).

Ulike former for skoleangst kan gi seg utslag i emosjonelle reaksjoner, bekymring og en følelse av frykt for å gjøre noe som oppleves skremmende eller truende. Når det gjelder å klare å innfri kravene som stilles og oppnå suksess i skolen, er blant annet den akademiske angsten vanskelig å unngå (Damaliamiri, Afshar, & Zeraati, 2015). Begrepet «testangst» er mest brukt i forhold til angst for ulike typer prøver og tester, for eksempel eksamen (Putwain, Daly, Chamberlain, & Sadreddini, 2016). En studie har funnet ut at dersom elevene er villig til å legge en stor innsats inn i arbeidet, vil nivåene av testangst være lavere (Chih-Yuan Sun, Yu-Zhen Chen, Pin-Chen Yeh, Yu-Ting, & Yu-Yan, 2018). Oudejans & Pijpers (2010) trekker også fram viktigheten av elevenes egeninnsats i skolearbeidet. I studien til von der Embse, Jester, Roy & Post (2018) kom det fram til at testangst er negativt relatert til en rekke skoleprestasjoner. Vanskelighetene kan ha sammenheng med en negativ tro på seg selv og sin evne til å lykkes i personlige og akademiske miljøer. «Evalueringsangst» er et slags samlebegrep om angstformer som går ut på ulike situasjoner som skal evalueres. Disse angsttypene kan også spesielt opptre når en person opplever en lav sannsynlighet for å få tilfredsstillende evalueringer fra andre (Zeidner & Matthews, 2005). Også begreper som leseangst, vitenskapsangst, angst for presentasjoner og lignende er brukt når det er snakk om angst i skolen (Cassady, 2010). Oppsummert kan vi forstå skoleangst som «ubehagelige fysiske og kognitive symptomer som respons på globale og spesifikke skolerelaterte stressorer» (Puklek et al., 2015).

## 2.4. Forståelse av begrepet stress

Stress er noe som i likhet med angst også er knyttet tett sammen med tanker og følelser. Det er et svært aktuelt fenomen og har vært gjenstand for mye oppmerksomhet (Samdal, 2017; Pollock, 1988). I likhet som med angst har det også vært vanskelig for forskere og psykologer innenfor stress å komme fram til en felles enighet om en definisjon på stress (Persson & Zakrisson, 2016). Noe av grunnen til det kan blant annet være at mennesker både opplever, reagerer og håndterer stress veldig ulikt. Begrepet «stress» kan også defineres ulikt i forhold til hvilken situasjon man går ut ifra (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017). Stress defineres hovedsakelig på tre måter. Den første er definert som ytre påvirkning. Det kalles da «stresstimuli» eller «stressor». I skolen kan det for eksempel være stress i forbindelse med prøver, lekser eller arbeidsmengde. Stresset kan da ha sitt svar i ulike forhold i omgivelsene som kan påvirke stress hos en person, og kan kalles ytre stress (Lillejord et al., 2017). Den andre måten kan defineres som fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning. Det er også kalt «stresserfaring». Det vil si reaksjonene man kan få til situasjonene eller kravene. Når stresset bygger seg opp i en person, kalles det indre stress. Dette blir altså den kognitive fortolkningen av stresset. Den tredje er som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og reaksjonene på dem (Samdal, 2017). Lazarus & Folkman (1984) sin definisjon på stress er slik:

*«Stress er den tilstanden som oppstår når samspillet mellom individet og omgivelsene leder individet til å oppleve en uoverensstemmelse – reell eller ikke – mellom kravene i situasjonen og individets ressurser» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19)*

Jeg har valgt å forholde meg til Lazarus & Folkman (1984) sin definisjon når jeg omtaler begrepet «stress» i denne oppgaven, fordi den sier at stress må ses som sammenhengen mellom individets egne opplevde ressurser og miljøet rundt sine forventinger. Det som er viktig for denne forståelsen av stress sett i skolesammenheng, er at det er mulig at personens opplevelser av stress kan endres ved at det for eksempel tilbys støtte, hjelp eller justeringer av forventinger i omgivelsene, slik at de blir mulige for personen å mestre (Samdal, 2017).



### **2.4.1. Ulike typer stress**

Det er forskjell på positivt og negativt stress. Stress er nært knyttet til både følelser, mestring og motivasjon. Stresserfaringer kan gi to utfall. Det kan føre til belastninger som er skadelige for en, og som da blir et negativt utfall, eller det kan føle til mestring og utvikling, som er et positivt utfall. Det er vanlig å skille mellom ulike typer stress. Den positive typen stress kalles «eustress» og den negative er kalt «distress» (Lazarus, 2006). Eustress kan føre til en følelse av opprømtet og motivasjon og forventning om mestring i en positiv forstand, mens distress er negativt stress og kan være helseskadelig. Det kan da være snakk om en kronisk form for stress og over lang tid (Baum, 1990). Det finnes en tredje type stress, og den er kalt «akutt stress». Dette går ut på å oppleve for eksempel en overraskende situasjon som kommer plutselig og som krever umiddelbar reaksjon og respons. Dersom man finner en egnet reaksjon for å håndtere situasjonen, behøver det i så tilfelle ikke å være negativt (Samdal, 2017).

### **2.4.2. Stress og mestring**

«Eustress» er knyttet til begrepet «self-efficacy», som er egen mestringsforventning (O'Sullivan, 2011; Bandura, 1997). Dette indikerer en studie som har forsket på forholdet mellom håp, eustress, self efficacy og livstilfredshet blant studenter (O'Sullivan, 2011). Self efficacy, eller mestringsforventning går ut på personenes egen vurdering av sine evner til å utføre de ulike oppgavene og forventningen om å klare det (Bandura, 1997). Hvis man har lave mestringsforventninger, vil situasjonen oppleves stressende på en negativ måte, mens hvis mestringsforventningene er høye, vil man være motivert for å nå sine mål (Bandura & Locke, 2003). Dersom man ser på stress i et mestringsperspektiv, kan stress bli noe som er positivt istedenfor negativt. Det handler mye om reaksjonene man får til stress, og det er mulig å gå fra å oppleve usunt til sunt stress, ved at man jobber med å endre på hvordan man ser på de stressende situasjonene. For eksempel situasjoner man tidligere opplevde som truende, kan heller ses på som utfordringer som kan løses (O'Sullivan, 2011). Ofte i skolesammenheng kan elever trenge hjelp og støtte fra lærere eller medelever til dette. Ifølge Samdal (2017) bør det dermed være et økt fokus på mestring og ferdigheter i skolen, slik at eustress kan føre til spenning og forventning på en positiv måte.

Det finnes et begrep som kalles «akademisk stress» (Putwain, 2007). Begrepet er ikke klart definert og som en konsekvens er det dermed heller ikke alltid like tydelig hvilket fenomen litteraturen viser til. Putwain (2007) mener det er problematisk å «måle» stress konkret, fordi det i slike målinger ikke redegjør for personens egen «tolkning» av stresset, og stress kan jo tolkes og oppleves på ulike måter. I en studie gjort av You (2018) blir «akademisk stress» forklart som en persons stresstilstand som respons på omfattende faglige krav og utilstrekkelige ressurser som for eksempel mangel på tid. Denne forklaringen samsvarer med definisjonen jeg har valgt for stress i denne oppgaven. Flere studier har undersøkt hva som stresser elevene i skolesammenheng, blant annet studiene til Amundsen & Garmannslund (2018); Pedersen & Eriksen, (2019); Etnan & Løhre, (2019); Östberg, Almquist, Folkesson, Läftman, Modin & Lindfors, (2015); Torsheim & Wold, (2001); Greenman, Urquhart & Lowe, (2000); Kouzma & Kennedy, (2004); Zajacova, Lynch & Espenshade, (2005) og Moen, Westlie & Skille, (2017).

Amundsen & Garmannslund (2018) fant at de aller fleste (86-90%) svarte at de har venner på skolen eller utenfor, 69 % syntes lekser er stressende, og flere elever sa at de sov dårlig natten før de skulle ha en skoleprøve. I studien til Pedersen & Eriksen (2019) oppga en elev å ha «stresset seg syk» som følge av i hovedsak de faglige kravene. Etnan & Løhre (2019) fant ut at de aller fleste elevene (85%) trives godt i friminuttet og at de har en god relasjon til venner. I forhold til kroppsøvingfaget svarte også flertallet positivt, mens en liten andel oppga små til større problemer. De aller fleste svarte også positivt i forhold til at de fikk tilfredsstillende faglig hjelp fra lærer. Östberg et al. (2015) fant at en av stressfaktorene var tendensen til å spise raskt. Spørsmålet var «Jeg spiser raskt, selv om jeg ikke trenger det». En studie gjort av Torsheim & Wold (2001) undersøkte «somatiske plager», som kan være ulike kroppslige plager. Hovedresultatet viste at elever som opplever lav støtte fra klassekamerater er assosiert med somatiske plager som hodepine og svimmelhet, og elever som opplever lav lærerstøtte er assosiert med høyere magesmerter og svimmelhet. Greenman, Lowe, Urquhart, & Lowe (2000) undersøkte ungdomsskoleelevers stressnivåer med spyttprøver før og etter presentasjoner og eksamener som de skulle ha. Resultatene viste at stressnivået var høyere rett før presentasjon og eksamen og gikk ned igjen rett etterpå. Etter en presentasjon ble stressnivået raskere lavere enn det ble etter en eksamen.

Studien til Kouzma & Kennedy (2004) fant at blant de ulike forholdene som ble undersøkt i forhold til elevenes opplevelser av stress, var faktoren «må gjøre det bra på grunn av

forventinger fra andre» rangert som en høyere stressfaktor enn «må gjøre det bra på grunn av forventinger til meg selv». De fant også ut at «essay og prosjektarbeid» var rangert som mindre stressende enn de andre faglige situasjonene. I tillegg ble påfølgende resultater på eksamener tatt opp som en kilde til stress. Undersøkelsen til You (2018) viser et svakt, men positivt forhold mellom stress og utholdenhet på skoleoppgavene. Studien fant at akademisk stress kan være en pådriver for elever med høy kjedsomhet i skolen. Dette fordi elever som opplever høy kjedsomhet rapporterer om høyere utholdenhet bare når de oppfatter et høyt nivå av akademisk stress. I en studie gjort av Zajacova, Lynch, & Espenshade (2005) har elever rangert å skrive semesteroppgaver som skal leveres inn, som blant det som er mest stressende med skolearbeidet. Moen, Westlie, & Skille (2017) fant at de aller fleste elevene synes det er greit å skifte og dusje i tilknytning til kroppsøvningsfaget. Flere oppga at de har større problemer med bråk i garderoben og lite tid til å skifte. En liten andel svarte også at de blir mobbet/ertet i garderoben.

### **2.4.3. Stress og sårbarhetsmodellen**

Vi utsettes for krav og forventinger i vårt miljø som kan føre til opplevelse av en stressende situasjon. Det gjør både voksne i et arbeidsmiljø og elever i skolen (Samdal, 2017). Det kan skje dersom vi opplever at mål som er viktige for oss blir utfordret eller truet. Det er ulike forhold som spiller inn på om ungdommer utvikler angst, stress eller andre psykiske lidelser. Stress og sårbarhetsmodellen kan forklares som en modell som viser samspillet mellom medfødte og arvelige egenskaper i individet og miljøfaktorer som påvirker individet (Kristiansen, 2012; Rapee, 2015). En person kan ha høy eller lav sårbarhetstærskel og det har ofte en sammenheng med både arvelige egenskaper, oppvekst, opplevelser og miljøets krav og forventinger til individet. Med høy sårbarhet har individet også høy risiko for å utvikle psykiske vansker som følge av stress og belastninger, men dersom det er lav sårbarhet, er det mindre risiko for å utvikle vansker (Kristiansen, 2012). Årsakene til at noen utvikler angst eller stress kan altså være genetiske sårbarhet og miljø (Rapee, 2015) og det kan også være en medfødt sårbarhet for stress eller angst (Skårderud, 2010). Man kan se det som at den psykiske helsen er et resultat av samspillet mellom individuelle egenskaper og beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i miljøet (Lazarus, 2006). Når det gjelder skolemiljøet, trekker Bru. et al. (2016) frem at gode tiltak for et helsefremmende skolemiljø være med på å forebygge psykiske helseproblemer. Tiltakene kan være både ivaretagelse av enkeltelever og av klasse og skolemiljøet.

## **2.5. Teoretisk rammeverk**

Jeg har, som nevnt innledningsvis, valgt å se denne oppgaven i lys av sosial kognitiv læringsteori og «self efficacy», som begge er teorier utviklet av den anerkjente forskeren og psykologen Albert Bandura (Bandura, 1986; Bandura, 1997). Sosial kognitiv læringsteori går ut på at læring er noe som både påvirkes av det kognitive, som er individets egne tankeprosesser og ved deltakelse i det sosiale fellesskap (Bandura, 1997). Videre handler sosial kognitiv læringsteori både om læring, forventning om mestring (self-efficacy), motivasjon og regulering av egen atferd (Bandura, 2001). Det som kan virke inn på hvordan individet møter de ulike kravene som stilles, er troen på at man kan oppnå ønskede effekter gjennom sine handlinger. Self-efficacy er forventningen man har til å mestre, og troen på at man har det som skal til for å løse bestemte oppgaver (Bandura, 1997). Det kan tolkes som at Bandura fremhever at det er en positiv sammenheng mellom self efficacy og individets muligheter for mestring.

### **2.5.1. Sosial kognitiv læringsteori, Bandura**

Sosial kognitiv læringsteori baserer seg på at menneskelig aktivitet er et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer og hendelser i omgivelsene. De personlige faktorene kan være det kognitive, det affektive og biologiske hendelser. Det affektive har med følelsene å gjøre (Bandura, 1986). Videre går sosial kognitiv læringsteori ut på menneskers egen evne til selv-regulering, til å sette seg individuelle mål, og til å arbeide selvstendig for å prøve å oppnå disse. Videre har sosial kognitiv læringsteori et fokus på menneskers egen evne til å tilpasse seg nye situasjoner, være proaktive og selvreflekterende, og at man lærer gjennom observasjon eller erfaring (Bandura, 2005). Teorien skiller seg sånn sett fra andre kontrollteorier som kun går ut på et feedback-kontroll-system som er rettet mot feilretting (Bandura & Locke, 2003). Læring vil ikke alltid vise seg i atferd, men er en mental prosess. Begrepet «opplæring» blir ofte brukt i skolen. Begrepet kan forstås på den måten som at man «tilfører» eller overfører kunnskap til elevene, men kognitive og sosiokulturelle teorier tar avstand til dette. Sosial kognitiv teori står for at læring er noe som skjer gjennom en kombinasjon av kognitive prosesser i individet og sosiale prosesser, og at dette er noe som stadig er i endring (Bandura, 1986).

Utover dette har også Bandura (1997) nevnt testingen som foregår i skolen. Det kan tolkes som om han er av den oppfatning at dette er noe som kan føre til mer sammenligning i skolen.

Dette kan skje dersom fokuset rettes mer over på konkurranse og det å hige etter å være best, framfor samarbeid og at elevene støtter og hjelper hverandre. Den kognitive læringsteorien går ut på at det både er hendelser i omgivelsene, personlige faktorer, de fysiske og sosiale omgivelsene og atferd som påvirker hverandre gjensidig, og som alle spiller en rolle i individets utvikling. Dette samspillet kaller Bandura resiprok determinisme (Bandura, 1986). Videre har Bandura (1997) trukket fram at skolen på mange måter fungerer som den viktigste rammen for utvikling av elevenes sosiale og kognitive ferdigheter. Ved utvikling av sine kognitive og sosiale ferdigheter, vil elevene etter hvert få kunnskap om problemløsning som er nødvendig for å kunne fungere godt i samfunnet. Evnen til tenkning kan bidra til å utvide individets kapasitet, men kan også være grunnlag for opplevelse av stress. Dette hvis for eksempel individet belaster seg selv med et voksende stress som igjen kan komme av en angstfremkallende dveling ved hva som kan gå galt i ulike situasjoner (Bandura 1986; Bandura, 1997). Den sosial kognitive teorien blir viktig i forhold til elevenes selvstendige utvikling, og at fokuset rettes mer over på at elevene blir i stand til å benytte seg av sine selvregulerende evner til å planlegge og organisere sitt eget arbeid (Bandura, 1997).

### **2.5.2. Banduras «self efficacy»**

Banduras teori om self-efficacy går ut på individets egne forventinger til mestring (Bandura, 1997). En forutsetning for at en person skal fungere godt, er at vedkommende har tro på sin egen evne til å utføre oppgavene som er nødvendige for å nå sine mål. Teorien om self efficacy blir aktuell i forhold til oppgavens problemstilling i forhold til hva den kan bety i skolesammenheng. Dette fordi det kan tolkes som at elevenes egen mestringstro kan påvirke hvordan de imøtekommer nye og utfordrende oppgaver. I skolen vil både elevenes kunnskap og tankeevne kontinuerlig bli testet, evaluert og sosialt sammenlignet (Bandura, 1997). Mestringstroen kan bli avgjørende for hvordan elevene oppfører seg dag for dag, hvilke valg de gjør og det blir også viktig i forhold til deres sosiale relasjoner. I tillegg blir det avgjørende for personens egen resiliens, altså beskyttelse mot vanskelige utfordringer (Bandura, 2011). Self efficacy kan også påvirke graden av opplevd stress eller sårbarheten for stress og hvordan vi tenker om oss selv og andre (Bandura, 2011).

I en undersøkelse gjort av Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent (2018) fant de høye korrelasjoner mellom elevenes forventinger om mestring og skoleprestasjonene. Bandura & Locke (2003) påpeker at graden av opplevd self efficacy også kan bidra veldig til elevenes

motivasjon, utholdenhet og ytelse i arbeidet. I tillegg vil trolig elevenes erfaring med å ha mestret lignende oppgaver tidligere, også bli viktig når det gjelder å utvikle en god mestringstro. Dette fordi det høyst sannsynlig vil kunne virke dempende på opplevelser av angst og stress knyttet til oppgavene, fordi elevene har god mestringserfaring med lignende type oppgaver fra tidligere (Bandura, 1997).

## 2.6. Motivasjon

Teoretikerne og psykologene Richard Ryan og Edward Deci utviklet en teori som er kalt «Selvbestemmelsesteorien», som er en behovsteori (Aronson, Deci, & Ryan, 1985). Denne teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. Den går også ut på at vår menneskelige atferd kommer av et ønske om å imøtekomme våre tre psykologiske behov: Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Indre motivasjon kan forklares som en indre verdi for de oppgavene man skal gjøre. Indre motiverte elever har glede av å lære og arbeide med lærestoffet fordi de synes det er interessant i seg selv. Motsatt styres ytre motiverte elever av å få en type belønning, ros eller anerkjennelse for arbeidet. Det å utvikle gode arbeidsvaner og finne seg i å måtte gjøre aktiviteter som ikke oppleves som så spennende, kan beskrives som *autonom ytre motivasjon* for skolearbeidet. Det kan da sies å verken være en ytre eller indre motivasjon tilstede, fordi man ikke nødvendigvis har noen glede av å gjøre oppgavene, man vil bare få det gjort (Aronson et al., 1985).

You (2018) fant i sin studie at elever med en sterk indre motivasjon blir mindre påvirket av et stressende eller krevende miljø. Hvilken type motivasjon elevene utvikler er også i stor grad avhengig av læringsmiljøet. Autonomi eller selvbestemmelse går ut på elevenes behov for å føle selvstendighet og for å føle at man har et valg i forhold til handlingene eller beslutningene som man tar. Følelse av kompetanse vil si opplevelse av mestring, mestringsforventning og forventning om å lykkes. Følelsen av tilhørighet går ut på å oppleve å ha positive sosiale relasjoner, å bli respektert, sett og å føle at man har trygghet og tillit. Dersom disse tre behovene ikke blir tilfredsstilt, kan en oppleve stress og frustrasjon, som igjen kan gi seg negativt utslag i mental helse (Aronson et al., 1985). Undersøkelser med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci har vist at lærere som er autonomistøttende har hatt god effekt på elevenes autonome motivasjon (Guay, Roy, & Valois, 2017). Å være autonomistøttende vil si å støtte elevene i valgene de skal ta, lytte til de, ta de på alvor og samtidig utfordre de til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## **2.7. Skolens organisering**

Ordet «læringsmiljø» er ofte brukt, og det kan defineres som alt som har betydning for elevenes opplevelse og læring i skolen. Det handler om både det som skjer innenfor den enkeltes skolens rammer, kalt «internale forhold», og det som ligger utenfor den enkelte skolen, kalt «eksternale forhold». Eksternale forhold kan for eksempel være styringsdokumentene (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

### **2.7.1. Lovverket og styringsdokumenter, Læreplanverket**

Opplæringen i offentlige skoler skal være i samsvar med Læreplanverket LK06. Dette er lovverket og styringsdokumenter som alle skoler må forholde seg til på et overordnet nivå. Formålsparagrafen i opplæringen står mer utdypet i generell del, og angir overordnede mål for opplæringen (Lovdata, 1998). Læreplanverket tar for seg fag, men også kulturelle og menneskelige verdier. Den favner både faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Under Prinsipper for opplæringen, Læringsplakaten lyder et av punktene slik:

«Skolen og lærebedrifta skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

Det psykososiale arbeids- og læringsmiljøet er nevnt her. Fellesskolen skal bygge på og sikre det mangfoldet i bakgrunn og forutsetninger som elevene har. Det står beskrevet at «opplæringen skal fremme allsidig utvikling hos elevene og utvikle kunnskapene og ferdighetene deres» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Videre står det at:

«Skolen og lærebedriften skal ta hensyn til at elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

Vi kan på bakgrunn av dette se at det er et både allsidig og komplekst ansvar skolen har for opplæringen og utviklingen til elevene.

### **2.7.2. Fagfornyelsen**

I forbindelse med fagfornyelsen skal temaet *Folkehelse og Livsmestring* inn på læreplanen. I Meld. st. 28 (2015-2016) står det at:

«Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer» (Meld. st. 28 (2015-2016) s. 39)

Videre står det at gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Også temaer som selvspekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante. Det står beskrevet at det for skolen vil være naturlig å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeid mot mobbing. Avslutningsvis om dette står det at dette kan bidra til økt sammenheng mellom opplæring i fagene og arbeidet med læringsmiljøet (Meld. st. 28, 2015-2016). Vi her se at temaene folkehelse og livsmestring stadig gjør seg mer gjeldende i dagens skole og samfunn.

### **2.7.3. Skolens kultur**

Når det gjelder eksterne forhold i skolen, så er skoler pålagt å gjennomføre ulike type kartleggingsprøver, blant annet nasjonale prøver. Det foregår testing i skolen, noe som har vært gjenstand for mye debatt og diskusjoner fra ulike hold. Etter det som er omtalt som «PISA-sjokket», hvor PISA kartleggingsprøver viste svake faglige resultater i Norge, har dette ført til at vi har levd under Kunnskapsløftet med klare læringsmål som har som formål å kvalitetssikre at elevene lærer det de skal i skolen (Stornes, Tvedt, & Bru, 2013). Hattie & Donoghue (2016) trekker fram at det har vært en lang debatt om målet med skolen eller opplæringen. De siste 30 årene har det vært søkelys på akademiske mål som skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning.



Også internasjonalt preger et stadig økt måloppnåelses-fokus utdanningssystemet (Malina, 2013). Ifølge både Smette (2017) og Connor (2001) kan det være motstridende krav for lærerne og skolene og oppfylle myndighetenes krav om måloppnåelse, samtidig som å gi omsorg til elevene. Videre tar de opp målsettingspresset som er på både lærerne, skolen og elevene og balansegangen mellom at det er viktig at elevene ikke mister selvtilliten eller motivasjonen av å stadig sammenligne seg med andre. Slik de nasjonale prøvene er lagt opp, kan det føre til ytterligere sammenlikning mellom elevene. Det argumenteres for at det skolastiske trykket barn utsettes for kan være en medvirkende faktor til den negative psykologiske utviklingen (Connor, 2001). Connor (2001) trekker imidlertid frem at det finnes både positive og negative sider ved de nasjonale prøvene, og at det positive kan sies å være at stadig flere elever klarer å nå målene som er satt. Hattie & Donoghue (2016) påpeker at PISA-testingen er noe som har ført til at flere land har som mål å oppnå så gode skolefaglige resultater som mulig. På tross av dette måloppnåelses-fokuset, har også et viktig fokus vært å lære elevene å lære. Hattie & Donoghue (2016) undersøkte også læringsstrategier i skolen, og fant at metakognitive strategier var blant de beste læringsstrategiene. Denne strategien går ut på å bruke tid på å tenke gjennom hvordan en skal arbeide med oppgavene, å planlegge arbeidet og å stoppe arbeidet en gang imellom for å vurdere det man har gjort. Dette kan også hjelpe elevene til å ta et større ansvar for egen læring (Manger, Eikeland, & Asbjørnsen, 2002).

De skoleinterne forhold vil si hva den enkelte skole gjør, og dette kan variere fra skole til skole eller fra lærer til lærer. Disse interne forholdene rommer også skolens økonomi, lærerressurser og kompetanse, skolens fysiske utforming, tilgang til læremidler, hvordan undervisningen organiseres, den uformelle vurderingen, graden av tilpasset opplæring, hvor mye medbestemmelse elevene gis og hvor god veiledning og støtte elevene får i sitt arbeid med skoleoppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bru et al. (2016) trekker fram viktigheten av å arbeide for et helsefremmende skolemiljø, som kan være med på å forebygge psykiske helseproblemer. Spisesituasjonen på skolen hører også med til de daglige situasjonene i skolen. Helsedirektoratet (2015) har gitt ut et hefte med retningslinjer om mat og måltider i skolen. Tidsaspektet trekkes frem her, og det står anbefalt at elever bør få minst 20 minutter til spisingen. Videre fremheves også viktigheten av å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø som kan bidra til at man får ro og en god atmosfære i spisesituasjonen på skolen, og at spisesituasjonen bør ha tilsyn av en voksen (Helsedirektoratet, 2015).

#### **2.7.4. Mestringsorientering eller prestasjonsorientering**

Hvilken målorientering skolen har er viktig og avgjørende for læring, trivsel og grad av sosial sammenligning elevene imellom. Det skilles mellom to hovedtyper av målorientering, kalt «mestringsorientering» og «prestasjonsorientering». Mestringsorientering går ut på at læring er et mål i seg selv, og det å utvikle sin egen kompetanse og ferdigheter. Målet er økt forståelse, mer innsikt og å mestre oppgaver. Prestasjonsorientering vil si at resultater blir sett på som det viktigste og elever blir opptatt av å demonstrere sine kunnskaper for andre og å prestere bedre enn andre (Asian & Aktas, 2020). Resultatene til elevene kan også sammenlignes med de andre i klassen, med andre klasser eller andre skoler. I et prestasjonsorientert klima vil de beste elevene bli mest verdsatt (Kaplan & Maehr, 2007). I et slikt klima kan mange elever oppleve å ikke strekke til. Dette kan øke faren for unngåelsesatferd som igjen kan føre til redusert innsats for å dempe ubehagelige nederlagsopplevelser.

Et mestringsorientert klima er mye bedre for elever som opplever situasjoner i skolen som stressende eller angstvekkende (Bru & Roland, 2019). Studien til Asian & Aktas (2020) har vist at det er en meningsfull sammenheng mellom mestringsorientering og akademiske prestasjoner, og ingen spesiell sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og akademisk suksess. Elevene som var mestringsorienterte tok også i bruk mer adekvate læringsstrategier. Studien til Kaplan & Maehr (2007) fant at mestringsorienterte elever ble positivt assosiert med self-efficacy. Elevene viste evner til utholdenhet, selvregulert læring og toleranse for utfordringer. Alt dette virket positivt inn på deres følelse av velvære. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) er det også slik at skolen kan sende ut forskjellige signaler til elevene om hva som er viktig, og det er mulig at en og samme skole kan sende begge typer signaler. Signalene kan være at det er viktig at elevene lærer, utvikler seg og gjør sitt beste, eller motsatt at det er resultatene som teller. Signaler kan i tillegg sendes gjennom evalueringssystemet, som er felles for hele skolesystemet.

#### **2.7.5. Mestring av opplevde skolekrav**

Når det gjelder mestring av opplevde skolekrav, har elevene både egne ambisjoner og forventinger til seg selv, og andre har også forventinger til dem, som for eksempel lærere og foreldre. Dersom elever har erfaringer med å mestre tidligere oppgaver, har det mye å si for forventningen om å mestre liknende oppgaver neste gang (Bandura, 1997). Det er viktig at

oppgavene tilpasses etter elevenes forutsetninger og behov, slik at alle får en mulighet til å oppleve og erfare mestring. Ifølge selvvervteorien kan selvvervet til elever bli truet dersom de opplever å ikke mestre oppgavene i skolen. Dette avhenger også i stor grad av hvor mye de baserer sin selvverd på akademiske prestasjoner. Dersom de gjør dette i høy grad, vil de få mer negative reaksjoner om de ikke mestrer skolekravene, enn hvis de i mindre grad betinger sin selvverd til akademisk måloppnåelse. På den måten kan vi se at å være opptatt av faglig måloppnåelse kan føre til motivasjon for skolearbeidet, men det kan også være en kilde til frustrasjon (Park, Crocker, & Kiefer, 2007). Svake skoleprestasjoner kan påvirke psykisk helse, og psykisk helse kan igjen påvirke skolerresultatene (Sommer, 2016). Elever har også en egen vurdering av seg selv både faglig og sosialt. Dersom de har lav faglig selvvurdering, har de også mer angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvvurdering. Et viktig mål for et hvert menneske er også sosial anerkjennelse, og det å bli godtatt både på skolen, blant venner, familie og i livet generelt. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan prestasjonspresset i skolen føre til at fokuset flyttes til at mange elever prøver å gjøre det bedre enn andre. Det er ikke alle elever som vil klare dette, og dette kan igjen føre til negativ utvikling av selvvervet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

### **2.7.6. Betydningen av relasjoner**

Skolen er en sosial arena, og et sted hvor både faglig og sosial utvikling foregår. Flere studier har undersøkt betydningen av relasjonene elever imellom og mellom elever og lærere (Bergh, Hagquist, & Starrin, 2011; Bakadorova & Raufelder, 2017; Tangen, 2019). I en svensk undersøkelse ble det sett på sammenhengen mellom elev-elev relasjoner og elev-lærer relasjoner i forhold til psykosomatiske helseplager (Bergh et al., 2011). De fant ut at det er sterke sammenhenger mellom unges relasjoner i skolen til både medelever og lærere og til psykosomatiske helseplager. Dårligere relasjoner var knyttet til dårligere psykosomatisk helse. Når det gjelder relasjoner elevene imellom, fremhever Bru et al. (2016) at støttende elever er viktige for engstelige elever og for å bidra med å gi de nødvendig tro på at de kan lykkes med læringsoppgavene. Videre er trygge relasjoner avgjørende for om engstelige elever våger å ta sosiale utfordringer, som for eksempel å lære at de kan håndtere faglige diskusjoner og presentasjoner på en måte som de selv er fornøyd med. Jeg forstår det også som at Bru et al. (2016) mener at læreren har en viktig rolle i å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, der elevene tar hensyn til hverandre. Flere studier har også undersøkt elevenes relasjoner til venner (NOVA, 2019; NOVA, 2020; Amundsen & Garmannslund, 2018; Etnan

& Løhre, 2019; Östberg et al., 2015; Torsheim & Wold, 2001; Ulvik, 2009). Felles for alle studiene er at samtlige har kommet fram til at de aller fleste elevene oppgir at de har venner på skolen eller utenfor skolen. Östberg et al. (2015) trekker frem at å ha venner på skolen er en viktig kilde til sosial støtte, som igjen kan virke helsefremmende og stressavlastende.

Det kan også tolkes som at Aronson et al. (1985) legger vekt på at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til at eleven føler seg trygg og at sine menneskelige behov som trygghet, tilhørighet og kompetanse blir tilfredsstilt. For å skape en god relasjon kan læreren innhente informasjon om elever gjennom elevsamtaler, refleksjon av de daglige samhandlingene med elevene og gjennom dialoger med elevenes foreldre. Ifølge Tangen (2019) bør elevsamtaler gi mulighet for å skape trygghet for eleven, utvikle gode elev-lærer relasjoner og styrke elevenes læring og motivasjon. Videre blir det viktig at læreren gir støtte ved behov, viser aksept og varme og er sensitiv overfor elevers signaler. Gode og støttende relasjoner mellom elever og lærere og mellom medelever er nødvendige forutsetninger for at engstelige elever skal våge å ta sjanser som fremmer læring (Bru et al., 2016). I en tysk undersøkelse ble ungdommers engasjement i skolen undersøkt, og sett i sammenheng med deres oppfatning av lærere og jevnaldrende som positive motivatorer (Bakadorova & Raufelder, 2017). Resultatene viste at elevers oppfatning av lærere og medelever som motivatorer i begynnelsen av 8. trinn forutsa positivt dere skoleengasjement på slutten av 9. trinn. Dette hadde innvirkning både for det faglige og det følelsesmessige skoleengasjementet. Felles for flere studier på feltet, er også at det trekkes frem av elevene som viktig å ha en god relasjon til læreren sin (Ulvik, 2009; Pedersen & Eriksen, 2019; Torsheim & Wold, 2001).

## **2.8. Gjennomgang av relevante studier**

En studie gjennomført av (Puklek et al., 2015) fant at den mest rapporterte frykten for barn og unge i forhold til hva som trigger skoleangst, er assosiert med akademisk skolesvikt og straff. Nesten 40 % oppgir at «å få dårlige karakterer» er en av deres vanligste frykt. I undersøkelsen til NOVA (2020) oppgir 9 av 10 at de trives på skolen, og 86% opplever at læreren bryr seg om dem. Litt over 20% oppgir at de gruer seg til å gå på skolen, og også stadig flere melder om at de kjeder seg på skolen. Ulvik (2009) undersøkte hvilken betydning skolen har hatt for elever, når de ser tilbake på sin skolegang. Elevene oppga at det de har likt best med skolen er blant annet prosjektarbeid, ekskursjoner, diskusjoner, jobbe selvstendig og å få opplevelser.

De fleste elevene legger mest vekt på hvordan de har det sosialt, men mange tror at lærerne er mest opptatt av hvordan de presterer og tilpasser seg skolen (Ulvik, 2009).

Alle studiene som nevner kjønnsperspektivet har kommet fram til at jenter rapporterer om høyere stress og/eller angst i forhold til skolesituasjoner enn gutter (NOVA, 2020; Östberg, et. al., 2015; Torsheim & Wold, 2001; You, 2018; Amundsen & Garmannslund, 2018). Elevene fra flere undersøkelser forteller om et for stort tidspress og utfordringen med å balansere skole, venner, familie, kjæreste og fritid (Pedersen & Eriksen, 2019; Östberg, et. al., 2015; von der Embse et al., 2018) Flere studier har funn som viser at skolen er den største og viktigste kilden til stress (Pedersen & Eriksen, 2019; NOVA, 2019;2020; Östberg, et. al., 2015). Putwain (2007) og Connor (2011) diskuterer om forholdet mellom det som kreves av forberedelse til akademiske krav kanskje kan gå utover elevenes mulighet og rom for utvikling sosialt. Flere studier har kommet frem til at det å skulle gjøre mange ting samtidig, eller generelt mengden av ting som skal gjøres, er blant det som er stressende i skolen, og elevene opplever press både fra omgivelsenes og dere egne indre krav til seg selv (Östberg, et. al., 2015; Kouzma & Kennedy, 2004; Pedersen & Eriksen, 2019). Noen studier antyder at det er stor sannsynlighet for at ungdommer som føler seg engstelige i akademiske situasjoner, også vil føle seg engstelige i sosiale situasjoner (Puklek et al., 2015; Etnan & Løhre, 2019). Etnan & Løhre (2019) fant at faglig tilfredshet henger sammen med trivsel i friminuttet. Flere av studiene kom fram til at prøver, eksamener og påfølgende resultater på eksamener er det som er mest stressende ved skolen, ifølge elevene (Amundsen & Garmannslund, 2018; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005).

### **3.0. Metode**

I dette kapittelet vil det redegjøres for forskningsmetode, og vitenskapsteori vil bli belyst i forhold til forskningsmetode. Deretter vil det beskrives og begrunnes valg av forskningsmetode for denne oppgaven, beskrivelse av arbeidsprosessen, målet for undersøkelsen og gjennomføring av forskningen. Forskningsmetoden som skal anvendes blir kvalitetssikret ved å belyse den i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Videre vil etiske perspektiver i forhold til egen forskning trekkes frem.

### **3.1. Vitenskapsteori**

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske retninger som har forskjellige syn på hvilke aspekter som er sentralt med forskning og hvilke metoder som best kan belyse det man forsøker å finne ut av. Hermeneutiske og fenomenologiske teorier går ut på å tillegge en mening til noe, å fortolke noe, og det søkes etter en dypere forståelse eller mening. Problemstillinger rundt dette kan for eksempel være om forskeren tolker et materiale for subjektivt, eller er for preget av sine egne erfaringer eller virkelighetssyn fra før (Gilje & Grimen, 1993). Positivistiske teorier setter logiske dataopplysninger i sentrum, og streber etter å forholde seg mer objektivt til fenomener som man skal forske på. Positivismen kan på den ene siden gi en god oversikt over det man har jobbet med og søkt på i sin forskning. På den andre siden kan det bli sett på som mer negativt om man kun betrakter resultatene som veldig overfladiske data (Bryman, 2016). Denne studien er inspirert av en kombinasjon mellom hermeneutisk og positivistisk syn. Grunnen til dette vil forklares nærmere etter at det er redegjort for valg av metode for denne studien.

### **3.2. Valg av metode**

Forskningsmetoder er systematiske fremgangsmåter for å utvikle kunnskap rundt et tema. Det finnes både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Kvalitativ forskningsmetode prøver å gå mer i dybden av sine forskningsspørsmål. Man har da ofte noen få utvalgte personer med som representanter. Kvalitativ metode åpner mer opp for subjektive tolkninger enn det kvantitativ forskning gjør. Kvantitativ forskningsmetode har som mål å gå mer i bredden og har dermed valgt ut et større antall personer til å besvare sine forskningsspørsmål. I tillegg vil man også prøve å oppnå så objektive observasjoner som mulig (Holme & Solvang, 1998). Det vi forbinder med kvalitativ forskning har ofte hermeneutiske teorier som

grunnlag. Man tolker og prøver å forstå en mening etter svarene man får. Kvantitativ forskning bunner ofte i en mer positivistisk vitenskapsteori, fordi det er behandling av data som kan telles og måles, og det gis ikke rom for å «tolke» noe på samme måte som i kvalitativ forskning (Bryman, 2016).

Jeg har valgt kvantitativ forskningsmetode og det kvantitative spørreskjema som datainnsamlingsmetode, med et mål om å besvare problemstillingen på best mulig måte. Grunnen for dette valget er at det er ønskelig å favne flest mulig ved å få inn så mange svar som lar seg gjøre. I tillegg er målet å oppnå mer bredde på svarene, fordi jeg mener det er mest passende for å prøve å finne ut av problemstillingen. Et annet argument er at det kan komme til å bli for tidkrevende og også mer subjektivt med kvalitativ forskningsmetode som for eksempel intervju, enn det kan bli med kvantitativ forskningsmetode. Dette fordi jeg ved kvantitativ forskningsmetode ikke vil komme til å være til stede selv når undersøkelsen skal gjennomføres. I tillegg ønsker jeg å oppnå en viss distanse til representantene som skal svare, og objektivitet er å foretrekke framfor subjektivitet. Dette fordi at problemstillingen min omhandler et ganske sensitivt tema, og også fordi jeg vil unngå å risikere i noen grad, om enn ubevisst, å kunne påvirke svarene som elevene vil gi, eller deres forståelse i denne sammenhengen. I et kvantitativt spørreskjema forsøker man ofte å forholde seg både nøytral og noe distansert til svarene, så derfor falt valget på kvantitativ metode og spørreskjema.

### **3.3. Målet for undersøkelsen**

Målet for undersøkelsen er å belyse og undersøke problemstillingen: *Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i så fall hvilke?* Videre vil målet være å forsøke å besvare de to forskningsspørsmålene i oppgaven på best mulig måte:

*Er det sosiale forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*  
*Er det faglige/ organisatoriske forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

Det er ønskelig å se på ulike situasjoner og forhold ved skolen, og finne ut av hva som egentlig er mest stressende eller angstvekkende for elevene. For å finne ut av elevenes perspektiv, vil det være elevene selv som skal svare på spørsmålene i spørreskjema. Siden jeg ikke selv kommer til å være fysisk til stede når undersøkelsen blir gjennomført, vil det også

være mulig å ivareta en viss distanse til forskningsrepresentantene. Det har vært viktig å i forkant ha utarbeidet tydelige og gjennomtenkte spørsmål i spørreskjemaet, fordi spørreskjemaet vil fungere som et slags «bindeledd» mellom forskningsrepresentantene og meg som forsker. Ved å la ungdommene selv få svare ut ifra sine egne skoleopplevelser, har jeg tro på at det vil gi et mest sannferdig resultat i forhold til hvordan elevene selv opplever de ulike situasjonene i skolen. På den annen side finnes det også noen svakheter med å velge kvantitativ metode for å undersøke angst og stress i skolen. Putwain (2007) hevder at det kan være et dilemma når man skal forsøke å «måle» angst og stress kvantitativt, og en mulig grunn er at mennesker opplever angst og stress så forskjellig. Stress og angst kan, som tidligere forklart, påvirkes både av omgivelsene og miljøet rundt, samt være noe som kan være en sårbarhet i individet i seg selv. Imidlertid er ikke hovedmålet for min undersøkelse å måle graden av angst og stress i skolen, men å finne mer ut av hvilke type situasjoner og forhold i skolen som kan være stress- eller angstvekkende. Målet for antall svar vil være minst 100.

### **3.4. Beskrivelse av arbeidsprosessen**

I arbeidet med å lage og utforme spørreskjemaet, ble det først viktig å identifisere brukergruppen, som er elever mellom 13-16 år i ungdomsskolen. Deretter ble det satt av god tid til å lage spørsmålene for å sikre at jeg spør om det problemstillingen spør om. Videre ble det nødvendig å foreta noen vurderinger om både hvordan spørreskjema skulle se ut, antall spørsmål og om hvilke skolesituasjoner som burde inkluderes i spørsmålene. Jeg valgte å skille på hva som er faglige/organisatoriske spørsmål og hva som er sosiale spørsmål, for å få fram at det er forskjell på det faglige i skolen, som for eksempel prøver eller presentasjoner, og det sosiale, som for eksempel relasjoner til venner. Dette vil bli synliggjort i spørreskjema ved at det vil bli inndelt i to kategorier. Begge kategoriene har ulike spørsmål om skolefaktorer som enten går ut på det faglige/organisatoriske i skolen eller på det sosiale aspektet. Videre ble det nødvendig å gjøre en viss fortolkning av hvilke type skolesituasjoner som skulle inkluderes, og på den måten preger en hermeneutisk tenkemåte prosessen med selve utarbeidelsen av spørreskjema. Hvilke typer situasjoner kunne være felles for de fleste skoler? Det ble gjort et omfattende og systematisk søk på aktuell litteratur og forskning som har undersøkt lignende temaer, for å hente både inspirasjon og kunnskap til hvilke skolesituasjoner som burde tas med.



Deretter ble det tatt opp til vurdering om det skulle være med noen åpne svar i spørreskjemaet. Imidlertid kom jeg fram til å ikke ha med åpne svarbokser, hvor elevene kan fortelle mer utdypende om sine egne opplevelser. Hovedårsaken til det er av hensyn til personvern i forhold til mer sensitive opplysninger. Bryman (2016) fraråder også å ha med *for mange* åpne svar, fordi respondentene ofte ikke vil skrive så mye i slike spørreskjemaer og det kan være vanskelig å fullføre. Selv om åpne svaralternativer ble utelukket, har hermeneutisk vitenskapsteori en viss effekt i selve arbeidet med å utarbeide svaralternativene også. Dette fordi det måtte gjøres en fortolkning og vurdering om både hvilke spørsmål og svaralternativer som skulle være med, og som best kunne belyse problemstillingen. Halvorsen (2008) påpeker at samfunnsforskning ikke kan være helt verdinøytralt, fordi våre verdier til en viss grad kan påvirke forskningsprosessen. Verdipåvirkningen er derimot ikke like stor i hele forskningsprosessen, og vil bli mindre i datainnsamling, behandling og analysefasen. Prosessen følger da en mer positivistisk framgangsmåte, og det vil det også komme til å gjøre i de samme fasene i min forskning. Den hermeneutiske retningen vil komme til å gjøre seg mer gjeldende når resultatene skal drøftes. Dette støttes opp av Postholm & Jacobsen (2018) som trekker fram at uavhengig av hvor mange svar man har samlet inn eller på hvilken måte svarene skal analyseres, så må både ord og tall gis mening. Halvorsen (2008) peker også på at når forskning omhandler mennesker, kan det være vanskelig å kun benytte seg av data og tall. Det vil i tillegg kreves fortolkning og kunnskap om de aktuelle temaene som det forskes på. Derfor vil både hermeneutisk og positivistisk vitenskapsteori gjøre seg gjeldende på ulike stadier i min forskningsundersøkelse.

Spørsmålene i spørreskjemaet mitt ble formulert i forhold til graden av opplevd ubehag eller stress som elevene opplever som følge av de ulike skolesituasjonene det skal spørres om. Dette fordi problemstillingen går ut på om det er noen skolefaktorer som kan vekke angst eller stress hos elevene, og i så fall hvilke. Et spørsmål blir for eksempel seende slik ut: «Hvordan oppleves det for deg å ha prøver eller tester i skolen?» Grunnen til at spørsmålene blir stilt på denne måten: «*Hvordan oppleves det for deg?*», er fordi det ikke er ønskelig å risikere at spørsmålene blir stilt på en mer «ledende» måte. Eksempelvis dersom spørsmålet isteden ville ha vært formulert slik: «*Hvor ubehagelig og/eller stressende oppleves det for deg?*», kan det muligens oppfattes som et mer «førende» spørsmål. Dette fordi det i spørsmålet kan tolkes som en forventning til at situasjonen allerede *er* ubehagelig og/eller stressende, men *hvor mye?* At spørsmålene er formulert slik som de er gjort, er i håp om at ordlyden kan åpne opp for en mer fri tolkning, hvor respondentene føler at de står mer «fritt»

til å svare det de vil, selv om de må velge mellom ulike svaralternativer. Hvordan spørsmålene stilles, er noe som har vært grundig gjennomtenkt i arbeidet med å utforme spørsmålene til spørreskjemaet. Videre vil det bli utdypet i informasjonsteksten til spørreskjemaet at elevene skal rangere de ulike spørsmålene etter hvor ubehagelig og/stressende de ulike situasjonene oppleves for dem.

Etter at prosessen med utarbeidelsen av spørsmålene er gjort, ble det vurdert hvor mange svaralternativer som skulle være med og formuleringen av disse. Også her ble veiledning og eksisterende kunnskap på feltet i form av aktuell litteratur og forskning lagt til grunn. Etter grundig overveielse, ble svaralternativene «aldri», «noen ganger», «ofte» og «aldri» valgt. Et nøytralt svar som for eksempel «vet ikke» eller «både og», blir besluttet å ikke tas med. Dette fordi det er ønskelig at respondentene må ta stilling til noe på den ene eller andre siden. Den ene siden tilsier om de opplever ulike skolesituasjoner som angstvekkende og/eller stressende, mens den andre siden svarer på om de *ikke* opplever situasjonene som så angstvekkende og/eller stressende. Grunnen til at det er ønskelig at svarene vil helle mer mot den positive eller den negative siden i spørreskjema, er fordi det trolig vil kunne gi et bedre svar i forhold til problemstillingen. Problemstillingen er ganske konkret, og den spør om det er forhold ved skolen som kan vekke angst eller stress hos elever, og i så fall hvilke. I denne sammenheng vil det være mer aktuelt å få inn svar som tilsier at ulike skolesituasjoner enten *er* eller *ikke* er så stressende eller ubehagelige. Denne formen for svaralternativer går innunder det som kalles for rangordning eller ordinal. Rangordnede svar forsøker å måle visse nyanser eller intensiteten i ulike forhold. Det vil si at det ikke bare forsøkes å måle om noe er likt eller forskjellig, men også om *hvor* likt eller forskjellig det er (Postholm & Jacobsen, 2018). Svaralternativene som ble valgt for min spørreundersøkelse sier noe om grader eller hyppighet av opplevelser av angst og/eller stress knyttet til ulike skolesituasjoner.

### **3.5. Gjennomføring av spørreundersøkelsen**

I forkant av undersøkelsen tok jeg kontakt med tre forskjellige skoler om å delta i forskningsprosjektet. Den ene skolen hadde ikke mulighet til å delta, mens de to andre skolene godkjente dette og takket ja. Vedlegg fra brevene som ble sendt er lagt ved på slutten av denne oppgaven. I brevet ble det forklart formålet med undersøkelsen, samt forsikret om at det ville være anonymt både i forhold til elevene som skulle delta og skolen. Deretter

distribuerte lærerne og skolelederne som jeg var i kontakt med spørreskjemaet til elevene i sine klasser, og i tillegg spurte de også kollegaer om å gjennomføre spørreundersøkelsen i sine respektive klasser. Spørreskjemaene ble dermed gitt av lærerne til flere klasser og elever. Elevundersøkelsene ble gjennomført i vanlige skoletimer, hvor tid ble satt av til gjennomføring av spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen og besvarelsene ble levert inn digitalt, og jeg benyttet meg av Nettskjema.

Til sammen ble spørreskjema delt ut til 180 elever ved to ungdomsskoler, og elevene svarte anonymt. Det var 157 elever av de 180 som besvarte undersøkelsen. Dette betyr at svarprosenten på undersøkelsen var på over 87 %. Ved gjennomgang av resultatene for undersøkelsen kom det frem at flere av elevene (57) hadde krysset av for flere alternativer for hvert spørsmål. Dette var ikke ønskelig, da noe av hensikten med undersøkelsen var at man ønsket å få elevene til å ta stilling og velge et av alternativene. For å tydeliggjøre resultatene, ble alle besvarelsene gjennomgått manuelt og alle som hadde svart to alternativer på ett eller flere spørsmål i undersøkelsen, ble fjernet. Jeg ble da sittende igjen med et datamateriale på 100 besvarelser, som jeg da tok utgangspunkt i. Målet for antall svar som ville komme inn, hadde jeg på forhånd satt til minst 100. Dette målet ble dermed nådd.

Grunnen til at det representative utvalget i min spørreundersøkelse ikke er større enn det er, er mye på grunn av at dette ville ha vært både mer utfordrende og tidkrevende å gjennomføre. Det har heller ikke fantes noen økonomiske ressurser til disposisjon. Årsaken til frafall på min spørreundersøkelse fikk jeg ingen opplysninger om. Selv om jeg dermed ikke kan vite dette med sikkerhet, er det nærliggende å tro at dette kan ha flere forklaringer. Det kan for eksempel bero på fravær, og at frafallet skyldes at elevene det gjaldt ikke var til stede på skolen akkurat den dagen. En annen faktor kan være at de enten glemte eller ikke ønsket å svare. I spørreskjemaet ble det også understreket at det var frivillig å svare. Dette fordi at det var viktig at elevene ikke skulle oppleve dette som «tvang», i forhold til at de da kunne være lite motivert for å svare, som igjen kunne påvirke de faktiske svarene de ville gi negativt. Forskningsetikk tydeliggjør også at det skal være frivillig å delta i forskningsprosjekter. Også i forhold til forskningens gyldighet, er det bedre at elevene svarer så riktig og sannferdig som de kan, framfor å svare noe de egentlig ikke mener.

### **3.6. Kvaliteten på undersøkelsen**

Jeg vil nå forsøke å reflektere over og gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt, ved å vurdere studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Det er også kalt reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Deretter vil jeg reflektere over etiske perspektiver ved egen forskning.

#### **3.6.1. Pålitelighet – reliabilitet**

Forskningens pålitelighet, eller reliabilitet, går ut på i hvor stor grad man kan stole på de data undersøkelsen representerer. Reliabilitet handler altså om troverdighet, og det er flere forhold som spiller inn på reliabiliteten. Blant annet relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakerne, forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakerne, forskningens kontekst, om vi har fått registrert alt som er viktig og om det eventuelt finnes noen som man ikke har fått tak i (Postholm & Jacobsen, 2018). I og med at jeg valgte kvantitativ metode og spørreskjema, førte dette til en større distanse i relasjonen mellom meg som forsker og informantene. Dette fordi jeg ikke selv var til stede da undersøkelsen ble gjennomført. Det finnes eksempler på noe som kunne ha senket et spørreskjemas pålitelighet. Blant annet om det hadde vært med ledende spørsmål, hvor spørsmålet favoriserte en spesiell type svar, eller uklare spørsmål med ord eller begreper som respondenten kanskje ikke forstår. Også doble spørsmål som er formulert slik at en må forholde seg til flere ting på en gang og som muligens ikke er sammenlignbare, kunne ha svekket spørreskjemas pålitelighet.

Ut ifra de ulike spørsmålene som er med i min spørreundersøkelse, vil jeg ikke mene at noen av disse verken er ledende, uklare eller såkalte doble spørsmål. Dette fordi de er formulert ganske konkret og rett ut, og spør om hvor ofte elevene opplever angst eller stress i forhold til de ulike situasjonene. Samtidig er det utfordrende å kunne si helt sikkert hvordan hver enkelt elev vil tolke eller oppfatte disse spørsmålene. Ulike forhold kan også påvirke elevenes svar enten positivt eller negativt. For eksempel dagsform, humør eller tidligere opplevelser den dagen. I tillegg kan det være en mulighet for at noen vil synes at selve spørsmålene er truende i seg selv eller vanskelig å svare på. Dette hører innunder forhold som ligger utenfor det som er mulig å kontrollere, men som kan ha en viss effekt på svarene som gis. Det bør også tas i betraktning at forskning viser et utsnitt av virkeligheten og det vil komme fra et utvalg som man har valgt å studere. Ifølge Halvorsen (2008) vil det ikke være mulig å si eksakt om noe stemmer når man forsker på menneskelige forhold. Dette fordi ulike ting kan styre

menneskelige valg og handlinger. Spørsmålet om reliabilitet har også vært knyttet til positivistiske idealer, og det har vært snakk om en «test-retest». Det vil si at samme studie blir gjentatt av andre forskere på et annet tidspunkt for å se om resultatene da blir de samme. I atferd- og samfunnsvitenskap er det derimot få som støtter et slikt syn. Dette fordi at dersom det ikke er overenstemmelse med svarene, kan det komme av at situasjonen er endret og at forskeren studerte noe annet, og ikke at målingen er lite troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vil heller mene å kunne se en generell tendens til at flere elever svarer at de faglige forholdene i skolen er mer stressende enn de sosiale, og det er i overensstemmelse med flere studier (Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005; Amundsen & Garmannslund, 2018; Östberg et al., 2015; NOVA, 2019;2020).

I forhold til tidligere forskning (Amundsen & Garmannslund, 2018; Pedersen & Eriksen, 2019; Etnan & Løhre, 2019; Östberg, Almquist, Folkesson, Läftman, Modin & Lindfors, 2015; Torsheim & Wold, 2001; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005; Ulvik, 2009; NOVA 2019;2020) er det flere som har undersøkt både de faglige og de sosiale faktorene i skolen. Imidlertid har jeg ikke funnet fram til en studie hvor alle de samme faglige og sosiale forholdene er belyst, slik som i min undersøkelse. Derimot har jeg funnet fram til flere studier som har undersøkt noen av de samme forholdene som meg. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ha med flere studier, både norske og internasjonale (Amundsen & Garmannslund, 2018; Pedersen & Eriksen, 2019; Etnan & Løhre, 2019; Östberg, Almquist, Folkesson, Läftman, Modin & Lindfors, 2015; Torsheim & Wold, 2001; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005; Ulvik, 2009; Puklek et al., 2015; Bakadorova & Raufelder, 2017; Greenman et al., 2008; You, 2018; Moen et al., 2017; NOVA 2019;2020). Dette i håp om at det vil bidra til å styrke troverdigheten, fordi funnene som har kommet fram vil drøftes og sammenlignes. Slik jeg ser det, vil fordelene med at det i min undersøkelse er tatt med ulike situasjoner omkring det faglige og det sosiale i skolen, være at flere forhold blir belyst og kan sammenlignes i forhold til hverandre. Ulempen med at tidligere studier ikke har med alle de samme forholdene som i min undersøkelse, er at det er mulig at det finnes flere faktorer som elever synes er stressende, men som ikke har kommet fram. Derfor anser jeg mitt bidrag som viktig når det gjelder å undersøke elevenes opplevelse av ulike situasjoner i skolen. På den annen side kan det også hende at det burde ha vært med andre forhold i min studie også, og som ikke har blitt belyst i denne sammenheng. Eksempelvis har elever fra flere undersøkelser fortalt om et for stort tidspress og utfordringen med å balansere skole, venner, familie, kjæreste og fritid (Pedersen & Eriksen, 2019; Östberg, et. al., 2015; von der

Embse et al., 2018). Selve tidsappektet og å klare å balansere skole med livet ellers har ikke vært inkludert i min undersøkelse, selv om «innlevering av oppgaver»-spørsmålet kan forstås som noe skal leveres inn med en gitt tidsfrist. Samtidig har det vært viktig under utarbeidelsen av spørreundersøkelsen og gjøre en avgrensning i forhold til hvilke spørsmål som skulle være med. Dette for å unngå at spørreskjema ble alt for langt og dermed kunne blitt mer omfattende eller krevende å svare på for respondentene.

### 3.6.2. Gyldighet – Validitet

Forskningens gyldighet, også kalt validitet, går ut på om man måler det man ønsker å måle og finne ut av i problemstillingen. Jeg ønsket å finne ut av om det var spesifikke forhold ved skolen som kunne vekke angst eller stress for elever i møte med ulike skolesituasjoner. For å finne fram til dette, «måler» jeg elevenes opplevde ubehag eller stress i forhold til forskjellige type situasjoner som de kan kjenne igjen fra sin skolehverdag. Ved å se på hvor mange prosent som svarer «alltid stressende og/eller ubehagelig» finner jeg fram til de situasjonene som elevene opplever som verst i forhold til opplevelser av ubehag eller stress. Likeledes til de situasjonene med lavest prosent, finner jeg fram til de situasjonene som elevene opplever som minst ubehagelig eller stressende. I forhold til problemstillingen og spørsmålene i spørreskjema, vil jeg mene at det måles det som er ønskelig å måle. Dette fordi at det som menes med angst og stress i spørreskjema er forklart og formulert slik: «Med "ubehagelig" menes det opplevelser som kan minne om angst. Med angst menes det en følelse av sterkt ubehag, frykt, anspenhet og bekymring for at noe negativt skal skje. Med "stressende" menes det opplevelsen av at krav og det som forventes av deg, er mer enn du tror eller føler at du klarer. Både med angst og stress kan du kjenne det i kroppen ved for eksempel vondt i magen, hjerteklapp, rødming, kvalme, uro, svetting, skjelving og lignende.» Videre står det at elevene må huske å svare i forhold til hvor stressende og/eller ubehagelig det oppleves for dem, og ikke etter hvor mye de liker de forskjellige tingene eller ei. Dette i håp om at det vil være tydelig presisert at det er «ubehagelig» og stressende opplevelser man søker å få svar på. Ut ifra hvor mange som har svart de ulike svaralternativene, kommer det også tydelig fram av undersøkelsen nettopp *hvilke* forhold som er verst. Dog er det fra et utvalg av valgte skolesituasjoner som det ble spurt om.

I kvantitativ forskning starter man som oftest med abstrakte begreper som man antar kan måles empirisk gjennom fast definerte spørsmål og svaralternativer. I denne studien er det

hvor stressende eller angstvekkende ulike forhold ved skolen kan oppleves for ungdomselever. Det er i min undersøkelse et ønske om å beskrive og forstå. Det anses derimot ikke som relevant eller innenfor problemstillingen å i denne oppgaven å forklare *hvorfor* noe finner sted, altså årsak og virkning. I skoleforskning vil det være et spørsmål om noe kan overføres fra en skole til en annen skole. Jeg tror at spørreundersøkelsen min også kunne ha blitt gjennomført på en hvilken som helst annen skole, fordi spørsmålene som stilles i spørreskjema er om skolesituasjoner som kan gjelde for de aller fleste skoler. Det har også vært gjort lignende forskning både i Norge og internasjonalt (Amundsen & Garmannslund, 2018; Puklek et al., 2015; Etnan & Løhre, 2019; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005; Östberg, et. al., 2015), så det er nærliggende å tro at selve spørreundersøkelsen min kunne ha fungert på en annen skole både i Norge eller i andre land også.

### **3.6.3. Generaliserbarhet**

I forskning er det vanlig å ta utgangspunkt i et utvalg av forskningsrepresentanter fra en populasjon. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i to ungdomsskoler, og dette er da en liten del av hele populasjonen i Norge. Det er sjelden at man har mulighet til å studere alle og derfor vanlig å måtte gjøre et utvalg. Den statistisk «riktige» måten å gjøre et utvalg på er å trekke ut et utvalg tilfeldig fra en liste hvor alle inngår i populasjonen. Dette ble derimot vanskelig i min undersøkelse, fordi det trolig hadde blitt alt for tidkrevende i forhold til tiden jeg hadde til rådighet for å skrive denne oppgaven. Derimot kan det nevnes at ut ifra de tre ulike skolene som ble kontaktet, var det tilfeldig hvem som godkjente eller avsto å delta i undersøkelsen. Alle elevene som fikk utdelt spørreskjema fikk mulighet til å delta, og ingen ble ekskludert. Det vil vanligvis være en viss grad av usikkerhet dersom man skal generalisere funn fra et utvalg og til en populasjon. Dette kalles induktiv statistikk, og er statistikk som hjelper oss til å trekke slutninger fra det spesielle, altså utvalget, - og til det allmenne, som er populasjonen. Det som er vanlig i forhold til usikkerheten vi da må regne med, er at for eksempel hvis jeg får svar at 20% elever synes at presentasjoner er stressende og/eller angstvekkende, regner man som oftest med en feilmargin på 5%. Det vil si at dersom funnene skal omtales i den allmenne populasjonen, ville man da måtte sagt at mellom 15-25% prosent elever synes at presentasjoner er stressende (Postholm & Jacobsen, 2018). Skolene jeg undersøkte er begge trolig ganske «like» skoler, fordi de er fra det samme området. Likevel kan ikke dette sies med sikkerhet, da undersøkelsen min ikke gikk ut på å sammenligne forholdene mellom disse to skolene.

### 3.7. Etiske perspektiver

Jeg sendte i forkant en forespørsel til NSD om godkjenning av spørreundersøkelsen min. Jeg beskrev temaet for oppgaven, problemstillingen og formålet med undersøkelsen. Det var viktig å understreke at målet med undersøkelsen ikke var å avdekke hvilke elever som for eksempel kunne streve med ulike angstdiagnoser eller andre mer sensitive opplysninger, men å forsøke å finne ut av om det er ulike forhold og situasjoner ved skolen som kan oppleves stressende og/eller ubehagelige. I tillegg forklarte jeg at spørreundersøkelsen ville være anonym og ikke ha med kjønn. Det ville være lukkede svaralternativer og ikke med noen åpne spørsmål. Særlig det siste telte positivt hos NSD, da det på denne måten ikke ville bli mulig at svarene kunne spores tilbake til de respondentene. Det ville heller ikke være noen fare for at noen sensitive opplysninger kunne bli delt. På denne måten fulgte jeg de etiske retningslinjer for ivaretagelse av anonymitet og personvern. NSD godkjente dermed spørreundersøkelsen min som metode på bakgrunn av disse forholdene.

I forskningsprosessen kan det av og til oppstå utfordringer ved at forskeren vil komme til å befinne seg i situasjoner som man kan kalle et etisk dilemma. Etiske dilemmaer kan være at man får lyst til å gjøre noe fordi det er best for undersøkelsen, men det er uetisk overfor de det forskes på. For eksempel kunne det ha vært interessant å se på forskjeller mellom kjønnene når det gjelder hva som oppleves som stressende ved skolen. Likevel valgte jeg å ikke ha med kjønnsperspektivet av hensyn til full anonymitet. Det kunne også ha vært sagt mer om skolene som var med, men også her ville ikke det ha blitt riktig i forhold til løftet om full anonymisering. Likevel har det vært viktig å stille seg selv spørsmål om forskningen min ville komme til å være etisk forsvarlig. Både spørsmålene som ville bli stilt, svaralternativene og gjennomføringen av forskningen. I forskningen i Norge i dag er det tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på, og det er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018). Alle disse tre kravene ble fulgt gjennom at jeg først fikk samtykke fra skolene som sa ja til å delta, deretter ble det opplyst i spørreskjemaet at det var frivillig å delta, og til slutt at det ville være anonymt for å ivareta privatliv. Svarene som ble gjengitt ville være korrekte, og dette ville sikres ytterligere ved at spørreundersøkelsen foregikk digitalt, og at Nettskjema gjorde utregningen automatisk. Det ble også gitt full informasjon om hensikten med undersøkelsen og hva data skulle brukes til. Det var viktig å gi oversiktlig, enkel og konsis informasjon, slik at det ville være enkelt å huske og forstå for deltakerne. Samtidig har det vært viktig å tenke gjennom hvor følsom eller sensitiv undersøkelsen er, og dette ble gjort i samråd med NSD.



#### **4.0. Analyse av data og resultater**

Nettskjema har blitt brukt for å lage, gjennomføre og innhente data fra spørreundersøkelsen. I tillegg har også Nettskjema regnet ut hvor mange som har svart de ulike svaralternativene på hvert spørsmål både i antall og prosent. Jeg har valgt å analysere data ved hjelp av deskriptiv statistikk for å beskrive de ulike forholdene. Deskriptiv, også kalt beskrivende statistikk, går ut på å beskrive og sammenfatte de ulike resultatene som har kommet frem. Deskriptiv statistikk er en grunnleggende statistisk analyse av kvantitative data som er samlet inn ved hjelp av kvantitative metoder, og i dette tilfellet spørreskjemaet (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vil presentere resultatene ved å først beskrive alle spørsmålene i tabeller, og deretter synliggjøre hvor mange som har svart «aldri» «av og til», «ofte» eller «alltid stressende» i fire søylediagram. Deretter vil resultatene oppsummeres og interessante funn trekkes frem.

Jeg vil nå vise med tabeller som tar for seg to eller tre spørsmål av gangen, både for de faglige og de sosiale temaene. Hver tabell vil vise hvor mange respondenter og hvor stor prosentandel som har svart de ulike svaralternativene i undersøkelsen. Under hver tabell, vil jeg beskrive svarene på spørsmålene nærmere.

**Spørsmål 1, 2 og 3: Faglige situasjoner: Presentasjoner, prøver og innlevering av skoleoppgaver med innleveringsfrist.**

	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Tabell 1.</b> <b>Presentasjoner foran klassen</b>	Aldri	22	22%
	Noen ganger	45	45%
	Ofte	12	12%
	Alltid	13	13%
	Ikke besvart	8	8%
	Totalt	100	100%
<b>Prøver/tester</b>	Aldri	8	8%
	Noen ganger	59	59%
	Ofte	22	22%
	Alltid	10	10%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%
<b>Innleveringsoppgaver</b>	Aldri	20	20%
	Noen ganger	43	43%
	Ofte	24	24%
	Alltid	12	12%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%

Som vi ser av tabell (1) oppgir 25% at de «ofte» eller «alltid» synes presentasjoner er stressende. Over halvparten (67%) oppgir at de ikke er så stresset for verken presentasjoner eller prøver/tester. 32% svarer at de ofte eller alltid opplever ubehag knyttet til prøver/tester.

Flertallet (63%) svarer at de ikke er så engstelige for skoleoppgaver som skal leveres inn med innleveringsfrist. 36% svarer at de ofte eller alltid er stresset i forhold til dette.

#### Spørsmål 4, 5 og 6: Lekser, gruppearbeid og individuelt arbeid

	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Tabell 2.</b> <b>Lekser</b>	Aldri	30	30%
	Noen ganger	34	34%
	Ofte	24	24%
	Alltid	12	12%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%
<b>Gruppearbeid</b>	Aldri	38	38%
	Noen ganger	44	44%
	Ofte	12	12%
	Alltid	5	5%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%
<b>Individuelt arbeid</b>	Aldri	43	43%
	Noen ganger	44	44%
	Ofte	6	6%
	Alltid	6	6%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%

I tabell (2) oppgir 64% at de «noen ganger» eller «aldri» synes at lekser er stressende.

36% svarer at de ofte eller alltid opplever stress eller ubehag i forbindelse med lekser.

Et klart flertall (82%) svarer at de ikke er så stresset i for gruppearbeid på skolen, mens det bekymrer ofte eller alltid 17% av de spurte. Hele 87% svarer at de ikke opplever ubehag omkring individuelt arbeid med skoleoppgaver. 12% svarer at dette ofte eller alltid kan være stressende.

**Spørsmål 7 og 8: Faglig vurdering fra lærer og elevsamtaler med lærer om faglig og sosial utvikling.**

<b>Tabell 3.</b>	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Faglig vurdering</b>	Aldri	25	25%
	Noen ganger	47	47%
	Ofte	22	22%
	Alltid	6	6%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%
<b>Elevsamtaler</b>	Aldri	43	43%
	Noen ganger	39	39%
	Ofte	8	8%
	Alltid	10	10%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%

Vi kan se at i tabell (3) oppgir over halvparten (72%) av de spurte at de noen ganger eller aldri opplever ubehag i forhold til faglig vurdering fra lærer. 28% svarer at faglige vurderinger ofte eller alltid stresser dem. Hele 82% opplever ikke elevsamtaler som så stressende, mens 18% svarer at dette bekymrer dem i større grad.

De neste spørsmålene i spørreskjemaet dreier seg om sosiale situasjoner på skolen.

**Spørsmål 1 og 2: Sosiale situasjoner:**

**Friminuttene/ pauser og spising sammen med andre elever.**

<b><u>Tabell 1:</u></b> <b><u>Sosiale situasjoner.</u></b>	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Friminuttene/pauser</b>	Aldri	72	72%
	Noen ganger	19	19%
	Ofte	4	4%
	Alltid	4	4%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%
<b>Spisesituasjonen på skolen</b>	Aldri	76	76%
	Noen ganger	14	14%
	Ofte	0	0%
	Alltid	9	9%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%

Som vi ser av tabell (1) for spørsmålene om de sosiale situasjonene på skolen, oppgir hele 91% at de ikke er så engstelige for friminuttene på skolen. En mindre andel (8%) svarer at de ofte eller alltid er stresset i forhold til dette.

Når det gjelder spisesituasjonen på skolen, er det også de aller fleste (90%) som ikke har noen særlige problemer med det, mens 9% oppgir at dette alltid er stressende. Ingen har svart «ofte» på dette spørsmålet.

### Spørsmål 3 og 4: Gym og garderobesituasjoner på skolen

<b>Tabell 2:</b> <b><u>Sosiale situasjoner.</u></b>	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Gym/kroppøving</b>	Aldri	72	72%
	Noen ganger	17	17%
	Ofte	6	6%
	Alltid	5	5%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%
<b>Garderobesituasjoner på skolen</b>	Aldri	65	65%
	Noen ganger	19	19%
	Ofte	6	6%
	Alltid	10	10%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%

I tabell (2) av de sosiale situasjonene, kan vi se at de aller fleste (89%) svarer at de ikke er så stresset når det gjelder å ha gym sammen med andre elever. 11% oppgir at de ofte eller alltid føler seg engstelige i forhold til gym. Også er klart flertall (84%) opplever ikke garderobesituasjoner på skolen som så stressende, mens 16% svarer at de ofte eller alltid kjenner på ubehag i forhold til garderobesituasjoner.

**Spørsmål 5, 6 og 7: Relasjoner til venner, relasjoner til lærere og turdager**

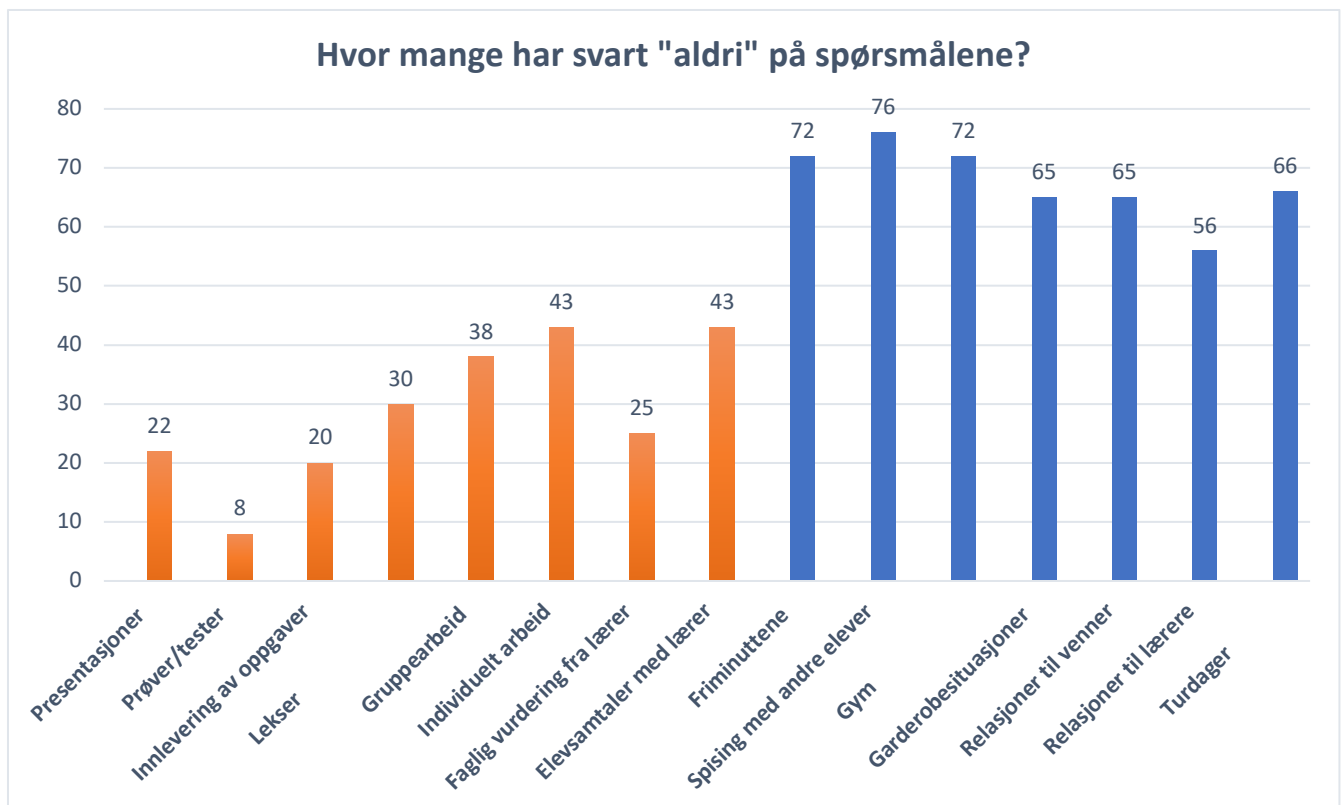
<b><u>Tabell 3: Sosiale situasjoner.</u></b>	Svaralternativer	Antall respondenter	Prosent
<b>Relasjoner til venner</b>	Aldri	65	65%
	Noen ganger	25	25%
	Ofte	3	3%
	Alltid	6	6%
	Ikke besvart	1	1%
	Totalt	100	100%
<b>Relasjoner til lærere</b>	Aldri	56	56%
	Noen ganger	34	34%
	Ofte	4	4%
	Alltid	6	6%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%
<b>Turdager</b>	Aldri	66	66%
	Noen ganger	24	24%
	Ofte	4	4%
	Alltid	6	6%
	Ikke besvart	-	-
	Totalt	100	100%

Av tabell (3) om de sosiale forholdene, kan vi se at de aller fleste (90%) svarer at de noen ganger eller aldri føler seg engstelige både i forhold til sine vennerrelasjoner og lærerrelasjoner

og turdager på skolen. 9% oppgir at de ofte eller alltid er stresset for sine vennsrelasjoner, mens 10% er engstelige ovenfor både lærerrelasjoner og turdager.

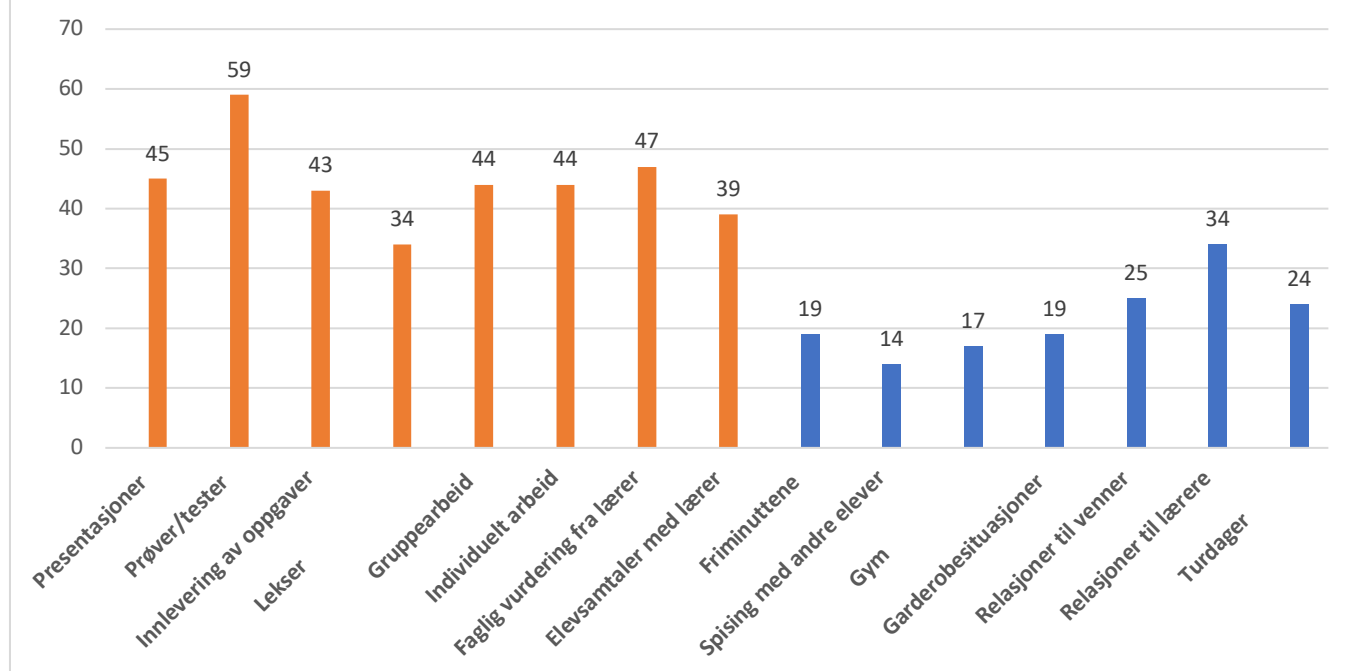
#### 4.1. Oppsummering av resultater

Under vises funn og resultater i fire forskjellige søylediagram. Det er et søylediagram for hvert av de fire svaralternativene som det var mulig å svare i undersøkelsen/spørreskjemaet. De faglige spørsmålene er markert med oransje og de sosiale spørsmålene er markert med blått. Dette for å skille på de to forskningsspørsmålene for denne oppgaven, hvor et av de tar for seg det faglige/organisatoriske med skolen og det andre det sosiale aspektet ved skolen. Ved å synliggjøre et skille mellom disse, blir det også mulig å kunne se de to forskningsspørsmålene opp mot hverandre og sammenligne i forhold til hvor mange som har svart hva.

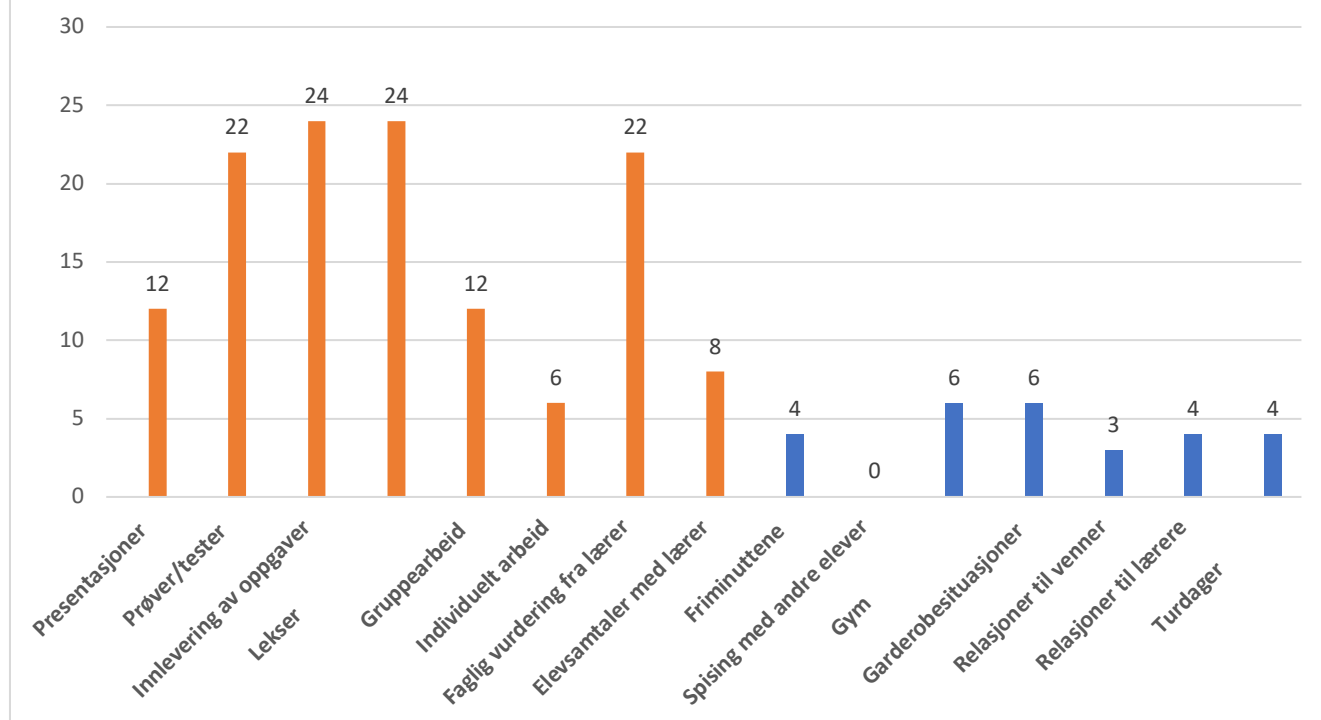


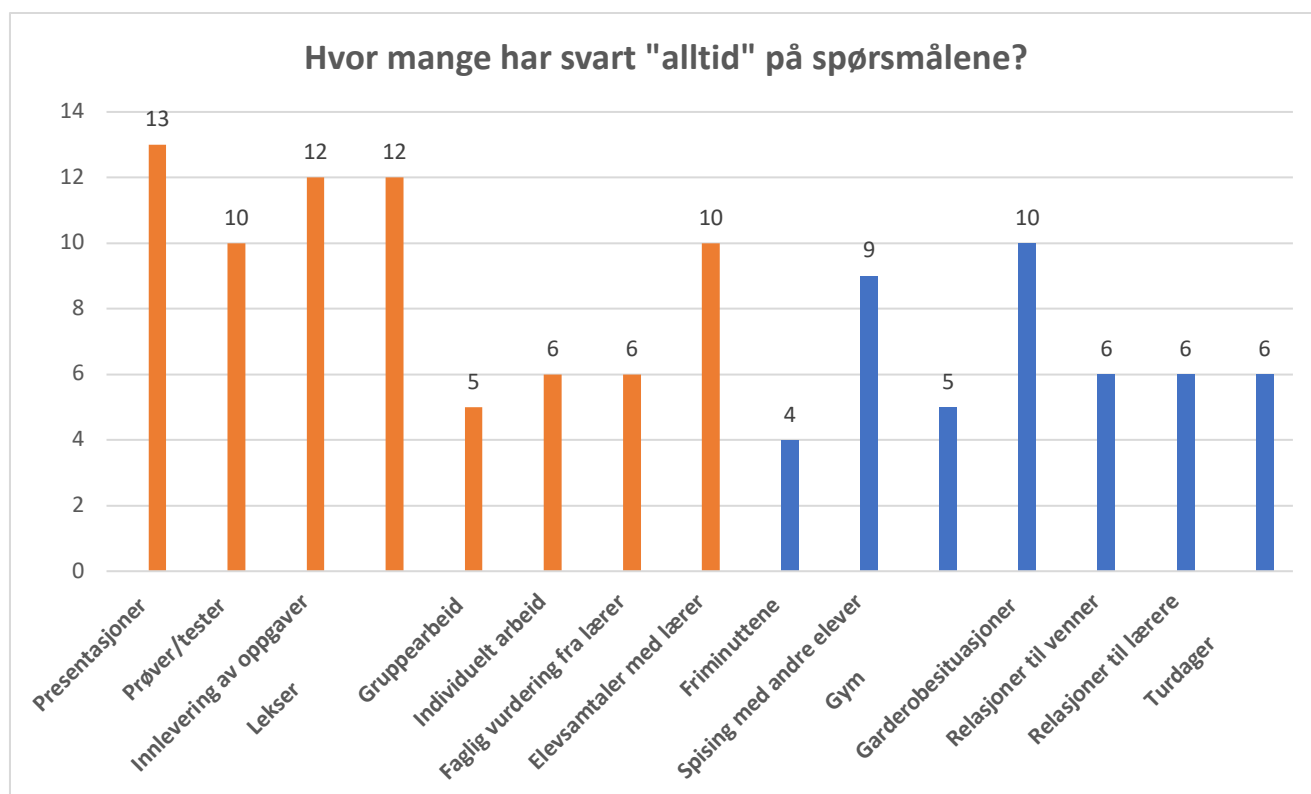


### Hvor mange har svart "noen ganger" på spørsmålene?



### Hvor mange har svart "ofte" på spørsmålene?





#### 4.2. Kategorisering av funn og data

Et interessant funn som kommer mer tydelig fram når alle spørsmålene samles i et diagram, er at det gjennomgående er flere elever som svarer «alltid» eller «ofte» på hvor stressende eller ubehagelig de opplever de faglige situasjonene på skolen, i forhold til hvor mange som svarer tilsvarende om de sosiale situasjonene. Svarprosenten som svarer «alltid» og «ofte» er dermed høyere på de faglige spørsmålene enn på de sosiale. At flere oppgir at de faglige situasjonene er mer stressende enn de sosiale, er i overensstemmelse med flere studier (Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005; Amundsen & Garmannslund, 2018; Östberg et al., 2015; NOVA, 2019;2020).

Dersom det gjøres en midtskår hvor «aldri» og «noen ganger» slås sammen på den positive siden, mens «ofte» og «aldri» er på den negative siden, vil det på den negative siden tilsvare 36% som oppgitt at både «innlevering av skoleoppgaver med innleveringsfrist» og «lekser» er mest stressende. Den nest høyeste svarprosenten på den negative siden er spørsmålet om prøver og tester (32%). På de sosiale spørsmålene svarer den høyeste prosentandelen negativt i forhold til spørsmålet om garderobesituasjoner (16%).

På den positive siden, blant de faglige situasjonene, oppgir flest (87%) «individuell arbeid» som «noen ganger» eller «aldri» stressende. Videre oppgir 82% at de ikke er så engstelige for verken «gruppearbeid» eller «elevsamtaler». Kouzma & Kennedy (2004) fant også at «essay og prosjektarbeid» ble rapportert som mindre stressende enn de andre faglige situasjonene i skolen, og essay kan forstås som individuell arbeid, mens prosjektarbeid kan være gruppearbeid. Ulvik (2009) kom frem til at prosjektarbeid og selvstendig arbeid med skoleoppgavene var blant de faktorene elevene likte best ved skolen.

Blant de sosiale spørsmålene viser det seg at aller færrest er stresset i forhold til friminuttene på skolen (91%). I studien til Etnan & Løhre (2019) kom det frem ganske lignende funn, hvor 85% oppga at de trives godt eller kjempegodt i friminuttet. Det er imidlertid mer jevnt hvor mange som svarer det samme på de sosiale situasjonene, og større spredning på hvem som svarer hva på de faglige forholdene.

På alle spørsmålene, både de faglige og de sosiale, er svaralternativet «noen ganger» hyppigst gitt. Den faglige situasjonen som flest har svart at «alltid» er stressende (13%) er i forhold til presentasjoner foran klassen. Av de sosiale spørsmålene, har spørsmålet om garderobesituasjoner høyest svarprosent av de som har svarer «alltid stressende» (10%).

Motsatt, og på den positive siden er det flest (43%) som har svart at «individuell arbeid» og «elevsamtaler» med lærer «aldri» er stressende av de faglige spørsmålene, og 76% at de aldri er engstelige for spisesituasjonen i forhold til de sosiale faktorene i skolen.

## 5.0. Drøfting

Grunnlaget for drøftingen i denne oppgaven tar utgangspunkt i mine funn fra spørreundersøkelsen knyttet opp mot teori og tidligere forskning. Målet er å undersøke problemstillingen som går ut på om det finnes noen forhold ved skolen som kan vekke angst eller stress hos elevene, og i så fall hvilke. Når det drøftes i forhold til studier som har forsket på lignende temaer, vil hovedfunn belyses. På denne måten går jeg som forsker i dialog med tidligere forskning, og kan sammenligne de funn som har kommet frem. Når det gjelder drøfting i forhold til teori, vil dette ses opp mot teorien som belyses i denne oppgaven. Drøftingen vil inndeles etter de to forskningsspørsmålene i forhold til de faglige/organisatoriske forholdene og de sosiale faktorene i skolen. For å strukturere ytterligere, har jeg valgt å dele inn i temaer som har fått lignende resultater i spørreundersøkelsen og som det også kan passe å belyse samtidig ut ifra hva situasjonene går ut på.

### 5.1. Drøfting i forhold til teori og liknende studier for å belyse forskningsspørsmål 1:

*Er det faglige/ organisatoriske forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

#### Prøver og presentasjoner

Det viser seg at verken prøver eller presentasjoner er listet som de aller mest stressende situasjonene ved skolen ifølge elevene som har svart i min spørreundersøkelse. Likevel er spørsmålene rangert ganske høyt i forhold til flere av de andre faglige faktorene. Dersom svaralternativene «ofte» og «aldri» slås sammen på den negative siden, blir svarprosenten på «prøver og tester» 32% og «presentasjoner foran klassen» 25%. Samtidig er det flere i min undersøkelse som svarer at presentasjoner «alltid» er stressende (13%) enn prøver og tester (10%). Greenman et al. (2008) undersøkte hva som er mest stressende av en muntlig presentasjon eller skriftlige eksamener/prøver, og fant at i begge situasjonene var stresset høyest i forkant, og gikk ned igjen rett etterpå. Likevel ble stressnivået raskere lavere etter endt presentasjon enn eksamen. At eksamener/prøver ble målt som mer stressende enn presentasjoner, samsvarer med funn fra min undersøkelse. Det er imidlertid nærliggende å tro at årsaken til at stresset raskere avtok etter endt presentasjon enn eksamen, kan være at

elevene fortsatt ikke vet utfallet av eksamen og hvilket resultat de kan vente seg. Dette kan ses i sammenheng med at Puklek Levpušček et al. (2015) fant at en av elevenes vanligste frykt er «å få dårlige karakterer», og Kouzma & Kennedy (2004) tar opp de påfølgende resultatene på eksamener, som en kilde til stress. Det er tenkelig at dette igjen kan komme av en frykt for å ikke klare å prestere (Søndergaard, 2009).

I studien til Amundsen & Garmannslund (2018) fremheves det av flere elever at de strever med å sove i forkant av en prøve, mens en elev i studien til Pedersen & Eriksen (2019) hevder å ha «stresset seg syk». I denne sammenhengen kan dette tolkes som eksempler på ulike konsekvenser problematikken rundt stress i forhold til skolerelaterte situasjoner i verste fall kan føre til. Sett i lys av disse funnene er det flere faktorer som tilsier at det kan være grunn til å ta problematikken rundt den stadig høyere rapporteringen av stress i forhold til skoleprestasjoner på alvor. Med bakgrunn i at flere andre studier har kommet fram til at eksamener og prøver er rangert øverst som den største kilden til stress eller testangst (Amundsen & Garmannslund, 2018; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005) kan dette også peke i retning av at flere elever reagerer negativt i forhold til prøver og eksamener i skolen. Burde det dermed som følge av disse funnene, og for å ta ytterligere hensyn til elevene det gjelder, bli mindre av prøver og tester i skolen? I forhold til de prøvene som skolen er pålagt å ha, slik som for eksempel kartleggingsprøver eller nasjonale prøver, kan dette imidlertid bli vanskelig. Dette vil drøftes ytterligere senere under de organisatoriske forholdene i skolen.

I forhold til spørsmålet om prøver/tester i min undersøkelse, er dette rangert rett etter «innlevering av skoleoppgaver med innleveringsfrist» og «lekser» blant de faglige faktorene. Siden testangst kan forstås som noe som viser til forskjellig type skolesituasjoner hvor noe skal vurderes akademisk, for eksempel prøve og testsituasjoner, eller tilsvarende evalueringssituasjoner (Putwain, 2007; Cassady, 2010; Zeidner & Matthews, 2005), anses det derfor som aktuelt å belyse i denne sammenheng. Prøver og tester dreier seg mye om det å prestere, fordi det ofte vil gis karakterer eller en poengscore. Dermed er det tenkelig at for de elevene som strever med prestasjonsangst, vil denne kunne gjøre seg gjeldende i slike prestasjonssituasjoner. Ifølge Carson & Collins (2016) vil situasjoner som oppleves veldig pressende eller stressende kunne forverre prestasjonsangsten. Kjønnsperspektivet er ikke inkludert i min forskning av hensyn til anonymitet, som tidligere forklart, men det kan likevel

nevnes at det finnes en tydelig overenstemmelse i forskningslitteraturen om at jenter rapporterer om høyere nivåer av stress og angst enn gutter (NOVA, 2019, 2020; Östberg et al., 2015; Torsheim & Wold, 2001; You, 2018; Amundsen & Garmannslund, 2018). Dersom man legger disse funnene til grunn, fører dette til høyere bekymring for jentene sin del enn guttene, når det kommer til skolerelatert stress. På den annen side rapporter også noen gutter om høyt stress, så det er dermed bekymringsverdig for de det gjelder uansett, uavhengig av kjønn.

### **Lekser og innlevering av oppgaver med innleveringsfrist**

Lekser og oppgaver med innleveringsfrist er rangert høyest som mest stressende i forhold til de andre spørsmålene i denne undersøkelsen. Antallet som svarer at de er stresset i forhold til lekser er likevel under halvparten av de spurte. Dette avviker fra resultatene i studien til Amundsen & Garmannslund (2018), hvor over halvparten oppgir at lekser stresser dem. Det er vanskelig å si hva denne forskjellen kan komme av, men en mulig årsaksmedvirkning kan være at Amundsen & Garmannslund (2018) hadde noe annerledes kriterier i form av flere svaralternativer, og i tillegg flere respondenter. For øvrig finner begge studiene at lekser er rapportert som en av de mest stressende faktorene ved skolen. At også «innlevering av oppgaver» er oppgitt som mest stressfremkallende i min undersøkelse, stemmer overens med funn fra studien til Zajacova et. al. (2005) hvor elevene har oppgitt at «å skrive semesteroppgaver» er det som stresser dem mest. Selv om det ikke nødvendigvis er helt det samme, tolker jeg det som at både lekser, oppgaver med innleveringsfrist og semesteroppgaver er noe som skal ferdigstilles eller leveres innen en viss tid. Når det gjelder selve tidsaspektet tas dette opp av You (2018) som forklarer at «akademisk stress» handler om en persons respons på omfattende faglige krav og utilstrekkelige ressurser som for eksempel mangel på tid. Vi kan dermed tolke det som at lite tid til å for eksempel gjøre ferdig skoleoppgaver kan være med på å stresse elevene eller gjøre dem engstelige for å ikke klare å bli ferdige i tide. Kanskje kan det i slike tilfeller være en mulighet for å gi utvidet innleveringsfrist for å hjelpe disse elevene? Det fremheves av Samdal (2017) at dersom personens opplevelser av stress kan endres ved at det for eksempel tilbys støtte, hjelp eller justeringer av forventinger i omgivelsene, vil muligheten for mestring økes.

Vi kan ut ifra dette forstå at skolen og lærerne kan spille en viktig rolle for å hjelpe og tilrettelegge for ulike stressopplevelser. I innledningen av denne oppgaven undret jeg meg

over om ungdommers opplevelse av stress og press i forhold til skolen kommer fra omgivelsene rundt dem eller fra dem selv? Av det vi til nå har lest og lært om stress, så kan stressopplevelser ha sin forklaring i både indre og ytre omstendigheter. Imidlertid viser funn fra studien til Kouzma & Kennedy (2004) at presset og stresset i større grad kommer fra andre enn individet selv, i og med at «må gjøre det bra på grunn av forventinger fra andre» er rangert som en høyere stressfaktor enn «må gjøre det bra på grunn av forventinger til meg selv». «Å gjøre det bra» kan her forstås som å gjøre det bra i forhold til ulike skolesituasjoner, i og med at studien i likhet som med min undersøkelse, tar sikte på å utforske elevenes opplevelser i forhold til ulike skoleforhold.

### **Faglig vurdering og elevsamtaler med lærer**

Når det gjelder spørsmålene «faglig vurdering fra lærer» og «elevsamtaler med lærer om faglig og sosial utvikling» i spørreundersøkelsen min, svarer flertallet på den positive siden. Det er flere som svarer negativt i forhold til «vurdering fra lærer» (28%) enn det er til «elevsamtaler» (18%). At det er en viss andel som svarer negativt i forhold til begge disse situasjonene kan bero på frykten for å bli vurdert av andre negativt. Teorier omkring både sosial angst, prestasjonsangst og samlebegrepet evalueringsangst dreier seg om at disse angsttypene spesielt kan opptre når en person opplever en lav sannsynlighet for å få tilfredsstillende evalueringer fra andre (Juklestad, 2019; Bru et al., 2016; Hofmann & Pibartolo, 2014; Zeidner & Matthews, 2005). På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at de elevene som svarer negativt kan frykte for å få en uønsket eller kritisk tilbakemelding. Imidlertid er det viktig å påpeke at ulike opplevelser av stress eller angst er noe som de fleste av oss vil oppleve av og til, og kan sånn sett sies å være både naturlig og ufarlig. Moxnes (2009) påpeker at angsten kan begynne å bli et mer alvorlig problem, dersom det hemmer en i veldig stor grad i hverdagen eller fører til at man unngår en rekke ting istedenfor å «utsette» seg eller «eksponere» seg for det man er redd for. Ulvik (2009) tar opp at det også kan være store forskjeller på hvilken betydning de unge tillegger utdannelsessystemet, og hvordan de håndterer kravene som blir stilt. Studien til Etnan & Løhre (2019) fant i likhet som min spørreundersøkelse, at flertallet av elevene svarer positivt i forhold til faglig hjelp fra lærer.

Det kan imidlertid også være andre grunner til at elevene svarer enten positivt eller negativt i forhold til elevsamtaler med lærer. Blant annet kan en mulig årsaksmedvirkning være at dersom elevene opplever støtte og hjelp fra lærer til å komme videre i arbeidet sitt i disse

samtalene, vil de trolig oppleve dette som positivt. Opplever de derimot manglende faglig støtte og hjelp, er det sannsynlig å anta at de heller vil assosiere disse samtalene med noe mer negativt og stressende. Tangen (2019) tar opp elevsamtaler som en mulighet for å skape trygghet for eleven, utvikle gode elev-lærer relasjoner og styrke elevenes læring og motivasjon. Viktigheten av god lærerstøtte trekkes fram av flere (Kristiansen, 2012; Rapee, 2015; Skårderud, 2010), som en beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker som angst, stress eller ulike somatiske plager. Guay et al. (2017) fremhever også at lærere som er autonomistøttende, har god effekt på elevenes autonome motivasjon i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2015) fremhever at å være autonomistøttende vil si å støtte elevene i valg de skal ta, lytte til de, ta de på alvor og utfordre dem til å ta initiativ. Spesielt i forhold til det vi nå vet om evalueringsangst og redselen for å ikke klare å mestre, tenker jeg at både den faglige vurderingen og elevsamtalene bør ta sikte på å støtte og hjelpe elevene best mulig. Konstruktive tilbakemeldinger som elevene kan forstå og dra nytte av, er nyttig for videre utvikling, men samtidig kan alt for kritiske tilbakemeldinger muligens virke mot sin hensikt. Dermed kan det anses som essensielt å finne en god balansegang, samt å se an hvert enkelt individs behov og utviklingspotensiale. Hver elev vil også naturligvis ha ulik sårbarhetsterskel, og vil profitere på ulike former for tilbakemeldinger. Slik jeg ser det, vil det dermed være viktig å bruke skjønn, samtidig som en bør ta sikte på å bli bedre kjent og tilegne seg nødvendig kunnskap om eleven.

### **Gruppearbeid og individuelt arbeid**

Den faglige situasjonen som færrest oppgir som stressende eller ubehagelig i min undersøkelse, er individuelt arbeid (12%), og den er tett etterfulgt av gruppearbeid (17%). Dette samsvarer med at Kouzma & Kennedy (2004) fant ut at «essay og prosjektarbeid» er lavere rangert enn de andre faglige situasjonene i forhold til graden av opplevd stress. Essay kan ses som noe som er et individuelt skolearbeid. Prosjektarbeid kan for eksempel være organisert som gruppearbeid, hvor elevene skal samarbeide om en oppgave eller et skoleprosjekt, og det kan dermed tolkes som lignende situasjoner. Dette er i tråd med den sosial kognitive læringsteorien, som fremhever at læring er noe som skjer i det sosiale fellesskap og ved å observere og lære av andre (Bandura, 1986). I et gruppearbeid vil læringen både foregå i fellesskap, og trolig også ved å lære av og observere hverandre i arbeidsprosessen. Dersom gruppearbeidet fungerer godt, er det også tenkelig at dette vil bidra til å styrke samarbeidet elevene imellom framfor økt konkurranseånd. Siden det også foregår en del testing i skolen, som for eksempel nasjonale prøver, kan dette på sin side føre til mer



sammenligning i skolen. Dette fordi det da er mulig at fokuset rettes mer over på konkurranse og det å prøve å gjøre det best, framfor samarbeid og at elevene støtter og hjelper hverandre. Bandura (1997) fremhever at skolen på mange måter fungerer som den viktigste rammen for utvikling av elevenes sosiale og kognitive ferdigheter. Dette støttes opp av Illeris (2009) som beskriver skolen som det stedet hvor de aller fleste unge bruker store deler av sin hverdag, og at skolen dermed blir en viktig brikke i forhold til deres identitetsdannelse.

At spørsmålet om individuelt arbeid også er oppgitt som lite stressende i denne undersøkelsen, kan igjen sies å være i tråd med den sosial kognitive læringsteoriens tro på at mennesker er i stand til å sette seg egne individuelle mål for arbeidet, og arbeide selvstendig for å prøve å oppnå disse (Bandura, 1986). Elevene i undersøkelsen til Ulvik (2009) forteller om at de faktorene de har likt best med skolen blant annet er prosjektarbeid og å jobbe selvstendig med oppgavene. Kanskje skolen på bakgrunn av dette burde fokusere mer på gruppearbeid og individuelt arbeid? Vi vet at teorier omkring testangst eller evalueringsangst viser til situasjoner som er i en test og vurderings-kontekst (Putwain, 2007; Zeidner, 2005; Cassady, 2010), men hvilke situasjoner i skolen kan anses som å *ikke* være det? Kan dette være situasjoner hvor elevene arbeider individuelt med en skoleoppgave eller jobber sammen i grupper? Dersom disse arbeidsoppgavene ikke vil bli vurdert eller gitt karakterer, men heller anses som oppgaver hvor læring i seg selv er det viktigste målet, vil dette trolig tilsvare oppgaver som er mer mestringsorienterte enn prestasjonsorienterte. I oppgavens teoridel trekkes skolens målstruktur fram som en viktig faktor for elevenes læring, trivsel og grad av sosial sammenligning. Bru og Roland (2019) fremhever at et mestringsorientert klima er mye bedre for elever som opplever skolesituasjoner som stress eller angstvekkende. Asian & Aktas (2020) fant en meningsfull sammenheng mellom mestringsorientering og akademiske prestasjoner, og ingen spesiell sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og akademisk suksess. Kaplan & Maehr (2007) kom frem til at mestringsorienterte elever har blitt positivt assosiert med self-efficacy. Dette kan også tolkes som at Bandura (1997) fremhever at det å ha troen på å kunne mestre oppgavene man står ovenfor, kan innvirke på både motivasjon og selve prestasjonene. I en undersøkelse gjort av Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent (2018) fant de høye korrelasjoner mellom elevenes forventinger om mestring og skoleprestasjonene. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan skolen også sende ut ulike signaler, for eksempel om det viktigste i skolen er elevenes læring og utvikling, eller om at det er resultatene som teller. Dermed kan det anses som ikke helt uten betydning hvilke signaler skolen sender ut, om enn ubevisst. Dette fordi det er mulig at det kan påvirke om

elevene blir mer mestringsorienterte eller prestasjonsorienterte i håp om å mestre de ulike kravene som skolen stiller.

Å oppleve mestring blir ifølge Samdal (2017) en positiv respons på stress. Dette er i tråd med teoriene om sosial kognitiv læringsteori og self efficacy (1986; 1997), fordi det fremheves at dersom eleven har en god erfaring med å mestre tidligere og lignende oppgaver, vil dette trolig kunne føre til en sterkere tro på å klare å mestre neste gang. Motivasjonen for å gå løs på oppgavene vil dermed også høyst sannsynlig øke. Det kan forstås som at oppgaver som i utgangspunktet kan vekke angst eller stress, også kan ses på i et mestringsperspektiv. Den sosial kognitive læringsteorien trekker også fram elevenes mulighet for selvstendig utvikling (Bandura, 1986). Ut ifra dette opplever jeg at skolens fokus først og fremst bør være å i høyest mulig grad hjelpe elevene til å bli mer proaktive, og å finne gode strategier for å håndtere eventuelle ubehagelige følelser som kan oppstå eller utfordringer på en mer løsningsorientert måte. Elevene blir da aktive og handlende, framfor passive og paralyserte. Stress kan belyses fra ulike vinkler. Ved å se på stress i et mer mestringsperspektiv, vil trolig kunne bidra med et mer positivt og løsningsfremkallende syn på problemstillingen. Målet bør være at elevene blir mer i stand til å benytte seg av sine selvregulerende evner til å planlegge og organisere sitt eget arbeid. Med Banduras teorier til grunn (1986; 1997), er jeg av den oppfatning av at dersom elevene oppmuntres og støttes til å sette seg egne og realistiske mål for skolearbeidet, samt å utvikle en nødvendig tro på at de vil klare å få det til, vil dette trolig også være med på å sette dem mer i stand til å ta i bruk adekvate læringsstrategier. Hattie & Donoghue (2016) fant at metakognitive læringsstrategier fungerte best i skolen. Det at elevene kan bruke tid på å tenke gjennom hvordan de skal arbeide med oppgavene, planlegge arbeidet sitt og vurdere det de har gjort er i samsvar med den sosial kognitive læringsteoriens tro på at elevene kan jobbe selvstendig og være selvreflekterende (Bandura, 1986). Ifølge Manger et al. (2002) kan metakognitive læringsstrategier også hjelpe elevene til å ta et større ansvar for egen læring.

I forhold til elevenes mestringstro, sier ikke svarene i spørreundersøkelsen min i seg selv noe om elevenes self efficacy, men sett ut ifra forskningslitteraturen og Banduras teorier (1986; 1997) er det nærliggende å tro at dette kan spille en viktig rolle. Dette fordi at hvilken tro elevene selv har på at de skal klare å mestre, kan trolig påvirke hva elevene tenker om de ulike oppgavene (Bandura 1986; Bandura, 1997). Stressende tanker kan føre til stressende opplevelser, og både tanker og tidligere erfaringer kan virke inn på hvorvidt de ulike

skolesituasjonene oppleves som stressende eller ikke. Ifølge Park. et al. (2007) kan det å være opptatt av faglig måloppnåelse føre til motivasjon for skolearbeidet, men det kan også være en kilde til frustrasjon. Mens noen ser på skolekrav som stressende, ser andre på det mer som utfordringer som kan løses. Et annet perspektiv i forhold til elevenes opplevelse av skolen, er at det ifølge NOVA (2020) stadig er flere ungdommer melder fra om at de kjeder seg på skolen. Dette viser også studien til You (2018), hvor det kom fram at akademisk stress faktisk kan være en pådriver for elever med høy kjedsomhet i forhold til skoleoppgavene. Dette fordi elever som opplever høy kjedsomhet rapporterer om høyere utholdenhet bare når de oppfatter et høyt nivå av akademisk stress. På den måten kan det å få utfordringer eller mål å strekke seg etter i noen tilfeller også virke positivt inn på elevens utholdenhet og motivasjon. Noen elever trenger kanskje også litt større utfordringer? Imidlertid henviser litteraturen og teorien til at når det blikker over til å bli for vanskelige utfordringer, som er mer enn hva individet har ressurser til å klare, kan det være snakk om stress eller angst som er mer negativt (Moxnes, 2009; Lazarus & Folkman, 1984).

### **De organisatoriske forholdene i skolen**

Når det gjelder de organisatoriske forholdene i skolen, skal opplæringen i skolen være i samsvar med Kunnskapsløftet LK06, og det er visse retningslinjer og mål som skolen må følge (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Imidlertid peker både Hattie & Donoghue (2016) og Malina (2013) på fokuset på økt måloppnåelse som preger skolen. Med det som har kommet frem av tidligere studier, teori og også resultater fra egen spørreundersøkelse, er det rimelig å spørre seg om hvorfor det egentlig er slik? Dersom det viser seg at flere elever opplever å ikke klare å innfri målene som er satt, vil det ikke da kunne føre til flere som vil oppleve nederlag, framfor mestringsfølelse? Von der Embse et al. (2018) diskuterer bruken av standardiserte prøver i skolen, og at slike tester har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Dette tas også opp av Stornes et al. (2013) som forklarer at Kunnskapsløftet har som hensikt å sikre at elevene lærer det de skal i skolen ut ifra læringsmålene som er satt, og at grunnen for at vi nå både lever med Kunnskapsløftet og disse standardiserte prøvene er som følge av lave faglige resultater på PISA-prøvene for noen år tilbake. Men hva slags konsekvenser får egentlig alt dette måloppnåelses- og testfokuset i skolen for elevene? Hvordan vil elevene håndtere dette økende presset om å prestere bra faglig? Von der Embse et al. (2018) drøfter videre at på grunn av denne høye innsatsen i utdanningen i form av standardiserte tester, har det mest sannsynlig også derfor kommet en tilstrømming av forskning på forholdet mellom

testangst og studentprestasjoner på disse testene. Det er etter mine beregninger, etter hva som har kommet fram av tidligere forskning og funn fra egen studie til grunn, langt fra utenkelig at det kan være noe i det som Von der Embse et al. (2018) trekker frem.

I den nasjonale rapporten til Ungdata undersøkelsene (NOVA, 2019; 2020) beskrives en økende individualisering i samfunnet og et sterkere press om å lykkes i skolen. Flere er bekymret for en negativ utvikling av ungdommers psykiske helse. Måten disse standardiserte prøvene og nasjonale prøver er lagt opp på, er at hver enkelt elev, med mindre de har et fritak av ulike årsaker, skal ha disse prøvene. Det kan dermed tolkes i retning av et individualistisk fokus, siden hver og en har prøvene individuelt og blir vurdert etterpå. I tillegg vil prøvene sammenliknes med de andre elevene i klassen, med andre klasser på skolen, og med resultatene til andre fylker i Norge. Det er nærliggende å tro at dette kan bidra til et høyere konkurransefokus i skolen, fordi det foregår sammenligning med andre. Selv om det er et mål og resultatfokus i skolen, er det samtidig slik at alle elever har rett på tilpasset opplæring ut ifra sine forutsetninger og behov. Disse målsetningene kan dermed virke ganske motsetningsfylte om man ser de opp mot i hverandre. Dette støttes opp av både Connor (2001) og Smette (2017) som diskuterer presset som er på både lærerne, skolen og elevene. Disse motstridende forventningene mellom å både prøve å oppfylle myndighetenes ambisjoner om å forbedre elevenes resultater og samtidig vise omsorg for elevene, kan dermed være en utfordring for lærere og skolen.

Sett fra elevperspektivet kan det på sin side være slik at dersom elever bekymrer seg for å ikke klare å oppnå høye resultater på disse prøvene, er det sannsynlig at dette igjen kan være en kilde til stress eller angst for å klare å prestere faglig. Flere studier har, som tidligere nevnt, tatt opp elevenes frykt for å gjøre det dårlig på prøver (Puklek et al., 2015; Amundsen & Garmannslund, 2018; Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005). Samtidig trekker Connor (2001) frem at det finnes både positive og negative sider ved de nasjonale prøvene, og at det positive kan sies å være at stadig flere elever klarer å nå målene som er satt. Motsatt kan det negative ved det forstås som at det argumenteres for at det skolestiske trykket barn utsettes for kan være en medvirkende faktor til en negativ psykologiske utvikling. Det reises i tillegg spørsmål om all denne testingen og øving til tester går på bekostning av og ikke skaper like mye rom til utvikling av sosiale ferdigheter (Connor, 2001; Putwain, 2007). På den annen side er læreplanen i endring, og temaet «folkehelse og livsmestring» skal inn på læringsplanene i skolen. Mon tro om dette kan bidra til at det resultatpregede fokuset dempes

noe ned? I det minste forstår jeg det som at hensikten med å endre læreplanen og inkludere temaet «folkehelse og livsmestring» i større grad vil bidra til å sette søkelyset på andre ting ved opplæringen enn resultater, som for eksempel fysisk og psykisk helse, mestring av følelser og mestring i forhold til ulike faktorer i sitt liv.

## **5.2. Drøfting i forhold til liknende studier og teori, i forhold til forskningsspørsmål 2:**

*Er det sosiale forhold ved skolen som kan være angstvekkende/ stressende, og i så fall hvilke?*

### **Relasjoner til venner**

Når det gjelder rapportering om stress i forhold til de sosiale situasjonene i undersøkelsen min, er som tidligere nevnt, alle forholdene rangert lavere enn de faglige faktorene. Dette indikerer at det er flere som føler seg engstelige ovenfor de faglige situasjonene i skolen enn de sosiale. De sosiale faktorene utgjør også en viktig og vesentlig del av skolen.

Forskningslitteraturen som er inkludert i denne oppgaven, viser at elevenes relasjon til venner er undersøkt av flere studier (NOVA, 2019; NOVA, 2020; Amundsen & Garmannslund, 2018; Etnan & Løhre, 2019; Östberg et al., 2015; Torsheim & Wold, 2001; Ulvik, 2009). I undersøkelsen min svarer et klart flertall (90%) på den positive siden i forhold til sine vennerelasjoner. Dette er i samsvar med funn fra flere studier (NOVA, 2019; NOVA, 2020; Amundsen & Garmannslund, 2018; Etnan & Løhre, 2019) hvor tilsvarende prosentandel oppgir at de har venner på skolen eller utenfor skolen. I spørreskjemaet mitt spurte jeg dog ikke om elevene *hadde* venner eller ei, men om hvor stressende deres relasjoner til venner kunne oppleves. I det spørsmålet ligger det om det for eksempel er kringling, konflikter eller annet type stress og bekymringer knyttet til relasjoner til venner. Östberg et al. (2015) trekker frem at det å ha venner på skolen kan være en kilde til sosial støtte, som kan virke helsefremmende og stressavlastende. Imidlertid forteller elever fra flere undersøkelser om et for stort tidspress og utfordringen med å balansere skole, venner, familie, kjæreste og fritid (Pedersen & Eriksen, 2019; Östberg, et. al., 2015; von der Embse et al., 2018). Undersøkelsen til Torsheim & Wold (2001) ser på relasjoner mer i sammenheng med graden av sosial støtte fra klassekamerater. Lav sosial støtte er assosiert med somatiske plager som hodepine og svimmelhet. Også Bergh et al. (2011) fant sterke sammenhenger mellom unges relasjoner i skolen til både medelever og lærere og til psykosomatiske helseplager. Dårligere relasjoner er knyttet til dårligere psykosomatisk helse.

På den annen side er det flere studier som indikerer at det er stor sannsynlighet for at elever som føler seg engstelige i akademiske situasjoner, også vil føle seg engstelige i sosiale situasjoner (Puklek et al., 2015; Etnan & Løhre, 2019). Ut ifra dette er det dermed tenkelig at hvordan elevene mestrer de faglige situasjonene kan påvirke den sosiale arena og vise versa. Det å for eksempel streve med sosial angst kan blant annet gå ut på å være redde for å dumme seg ut foran de andre, og ha en typisk overdreven tro på at andre vil foreta negative vurderinger i forhold til hva en sier eller gjør (Juklestad, 2019). Dette er noe som både kan forekomme i faglige og sosiale situasjoner. Et positivt funn i forhold til den sosiale vennesituasjonen er likevel at selv om det trolig er noen elever som vil oppleve bekymringer fra tid til annen omkring deres sosiale relasjoner til venner, viser forskningslitteraturen at de aller fleste likevel oppgir å ha venner på eller utenfor skolen. Det anses også som positivt at det er relativt få elever som oppgir at deres relasjoner til venner er stressende i min undersøkelse.

### **Relasjoner til lærere**

I forhold til spørsmålet om relasjoner til lærere i min undersøkelse, svarer flertallet (90%) at de ikke oppfatter lærerrelasjonen som angstvekkende/stressende. Flere andre studier tar også for seg relasjoner til lærere som et tema (NOVA, 2020; Pedersen & Eriksen, 2019; Ulvik, 2009; Torsheim & Wold, 2001). NOVA (2020) viser til ganske like funn, hvorav 86% sier at de opplever at læreren bryr seg om dem. En mulig grunn til den lille ulikheten i antall prosent, kan også komme av at Ungdata undersøkelsen er en landsomfattende studie som undersøker hele befolkningen i Norge, mens min undersøkelse undersøker en langt mindre del. Likevel er det interessant at funnene samsvarer såpass stor grad, og gir indisier på at de aller fleste elevene i alle fall opplever at de har *gode nok* relasjoner til lærerne sine. Elever i studiene til Pedersen & Eriksen (2019) og Ulvik (2009) trekker frem viktigheten av å ha en god relasjon til lærerne. Videre tror elevene i undersøkelsen til Ulvik (2009) at lærerne ser mest på hvordan de presterer og tilpasser seg skolen, mens de selv vektlegger sosiale egenskaper. Hattie & Donoghue (2016) og Malina (2013) har som tidligere redegjort for, drøftet det faglige måloppnåelsesfokus i skolen. Likevel viser studien til Ulvik (2009) at flere elever synes å tillegge sine sosiale egenskaper en høyere verdi. At det kan se ut til at skolen og utdanningssystemet i større grad setter søkelys på faglig måloppnåelse, mens elever er mest opptatte av sine sosiale forhold, mener jeg i seg selv kan framstå som noe motsetningsfylt.

Aronson et al. (1985) trekker frem at en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til at eleven føler at sine menneskelige behov som trygghet, tilhørighet og kompetanse blir tilfredsstillt. Jeg forstår det som at dersom disse behovene ikke blir dekket, kan det være en kilde til stress og frustrasjon som i verste fall vil gi seg negativt utslag i mental helse. I tillegg blir gode og støttende relasjoner mellom elever og lærere og elevene imellom, ifølge Bru et al. (2016) nødvendige forutsetninger for at engstelige elever skal våge å ta sjanser som fremmer læring. Imidlertid fremheves det av stress og sårbarhetsmodellen at elever med høy psykososial risiko har større sannsynlighet for utvikling av somatiske plager enn elever med lav psykososial risiko. Dette er også i samsvar med teori beskrevet av både (Kristiansen, 2012; Rapee, 2015; Skårderud, 2010), hvor det fremheves at ved høy sårbarhet har individet også høy risiko for utvikling av psykiske vansker som følge av stress og belastninger. Motsatt og ved lav sårbarhet, er det mindre risiko for utvikling av tilsvarende vansker. For øvrig kan årsakene bunne i både genetisk sårbarhet og miljø. Ut ifra det vi nå vet om betydningen av relasjoner i skolen, kan dette være med på å tydeliggjøre lærerens rolle i å både støtte, trygge og inkludere elevene, som igjen er nødvendig for deres opplevelse av mestring i læringsmiljøet. Gode relasjoner kan dermed ha betydning for både trivsel, engasjement og motivasjon for skolearbeidet. Dette støttes opp av Bakadorova & Raufelder (2017) som fant at elevenes oppfatninger av lærere og jevnaldrende kan virke som positive motivatorer. Dette vil igjen kunne ha innvirkning for elevenes følelsesmessige og faglige skoleengasjement.

### **Friminuttene og spisesituasjonen**

Når det gjelder friminuttsituasjonen, svarer også her et klart flertall (91%) på den positive siden i spørreundersøkelsen min, og oppgir å noen ganger eller aldri være engstelige i friminuttene. Ganske liknende funn har kommet frem i studien til Etnan & Løhre (2019), hvor 85% sier at de trives godt eller kjempegodt i friminuttet. Det skal sies at Etnan & Løhre (2019) formulerer spørsmålet sitt annerledes enn det jeg gjør. Mens de spør om «trivsel i friminuttet», spør jeg om «graden av opplevd stress og ubehag i friminuttet». Det kan godt hende at selv om noen elever ikke skulle trives så godt i friminuttet, opplever de heller ikke noe stress eller ubehag. Kanskje ville de ha kommet til og svart «verken eller», hvis det hadde vært et mulig svaralternativ. Videre fant også Etnan & Løhre (2019) at faglig tilfredshet henger sammen med trivsel i friminuttet.

Når det gjelder spising sammen med andre elever, oppgir de aller fleste i min undersøkelse (90%) å ikke ha noen problemer med dette. Temaet spising tas så vidt opp i studien til Östberg et al. (2015), hvor det snakkes om elevenes tendens til å spise raskt. Spørsmålet er formulert som: «Jeg spiser raskt, selv om jeg ikke trenger det». Selv om spørsmålet ikke er helt likt formulert som i min undersøkelse, kan vi se at likheten er at flertallet oppgir å ikke oppleve spisesituasjonen som stressende. Helsedirektoratet (2015) har gitt ut et hefte med retningslinjer om mat og måltider i skolen. Her trekkes blant annet tidsaspektet frem, og det står anbefalt at elever bør få minst 20 min til spisingen. Videre fremheves viktigheten av å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø som kan bidra til at man får ro og en god atmosfære i spisesituasjonen på skolen. Ut ifra dette kan vi forstå at dersom for eksempel læringsmiljøet oppleves som bråkete eller lite støttende, eller at elevene ikke trives på grunn av like årsaker, kan det være mulig å anta at elever kan oppleve spisesituasjonen i skolen som en kilde til stress eller ubehag. Selv om det ikke er så mange som oppgir dette, kan det likevel være grunn til bekymring for de som melder fra om det. Inntak av mat og drikke er veldig viktig for å ha en god helse. Fra et læringsperspektiv er også måltidene en grunnleggende faktor for å fremme konsentrasjonen og læring. Igjen kan vi se at en opplevelse av trivsel og tilhørighet, som tidligere nevnt og som utdypes av (Aronson et al., 1985) spille en viktig rolle for at elevene, også i forhold til opplevelsen av spisesituasjonen i skolen (Helsedirektoratet, 2015).

### **Gym og garderobesituasjonen**

I forhold til spørsmålet som omhandler gym, eller kroppsøving i skolen, viser funn fra min undersøkelse at flertallet (89%) svarer at dette noen ganger eller aldri stresser dem. Dette er i tråd med resultater fra (Etnan & Løhre, 2019), hvor 91% av elevene oppgir å ikke ha noen problemer i forhold til gym. Det er interessant å se at funnene samsvarer i relativt høy grad. Når det kommer til spørsmålet om garderobesituasjonen i spørreundersøkelsen min, svarer 84% på den positive siden. Vi kan her se at selv om flertallet også her svarer at det sjelden stresser dem, er det flere som oppgir ubehag i forhold til garderobesituasjoner enn til gym. Blant alle de sosiale spørsmålene i spørreskjemaet mitt, er også garderobesituasjonen det spørsmålet som flest har oppgitt å være stressende. Moen et al. (2017) fremhever at det pågår en debatt i media om dusjing i skolen. Likevel viser funn fra deres undersøkelse at det heller er andre forhold som er mer problemfylte i forhold til garderobesituasjonen enn dusjing. Det er flere som oppgir større problemer i forhold til bråk i garderoben og lite tid til å skifte, enn



det er til nakenhet og dusjing. Noen få oppgir å bli ertet eller mobbet i garderoben. Selv om flertallet svarer at de ikke opplever dette, kan det dog vise seg å være et stort problem for de det gjelder.

### **Turdager**

Når det gjelder spørsmålet om elevenes forhold til turdager i min undersøkelse, svarer flertallet (90%) at dette ikke stresser dem. At de fleste svarer at turdager i skolen stort sett er uproblematisk, er i tråd med studien til (Ulvik, 2009) hvor elever trekker fram at blant annet ekskursjoner og å få opplevelser er eksempler på situasjoner som har vært positivt og betydningsfullt ved deres skolegang. Dette kan også ses i sammenheng med relasjoner til venner- spørsmålet, da det på slike turer eller utflukter kanskje blir ekstra synlig dersom man ikke har så mange venner eller så gode relasjoner til sine klassekamerater. Et kjennetegn på sosial angst, kan blant annet være at eleven kan ha et ønske om å trekke seg unna sosiale situasjoner. Noe av grunnen til dette kan være at de selv ikke føler at de mestrer de sosiale situasjonene på lik linje som de andre elevene. Det kan derimot bli vanskelig å trekke seg tilbake og være for seg selv på for eksempel en klassesetur, hvor det kanskje er forventet at man skal holde sammen, så ingen forsvinner bort fra de andre. Imidlertid er det i likhet som på de fleste av de sosiale spørsmålene, relativt få som oppgir dette som så veldig stressende.

## 6.0. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven ønsket jeg å finne ut av problemstillingen som går ut på om det finnes noen forhold ved skolen som kan vekke angst eller stress hos elevene, og i så fall hvilke.

Problemstillingen ble tilnærmet gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført på to ulike ungdomsskoler, og Nettskjema ble brukt til å utarbeide og gjennomføre spørreundersøkelsen digitalt. Deretter ble resultatene sammenlignet med tidligere forskning på feltet og sett i sammenheng med aktuell teori. Oppsummert viser min undersøkelse at det er en høyere prosentandel som svarer at de faglige forholdene i skolen er mer stressende enn de sosiale. Dette samsvarer med at flere studier har vist at de faglige forholdene er rapportert som mer stressende enn de sosiale (Kouzma & Kennedy, 2004; Zajacova et al., 2005; Amundsen & Garmannslund, 2018; Östberg et al., 2015; NOVA, 2019;2020). Funn fra min undersøkelse forsterker det andre lignende studier på feltet også har kommet fram til, og resultatene samsvarer helt eller delvis med hva tidligere forskning har funnet. Resultatene av undersøkelsen bidrar til å understreke viktigheten av å ha større fokus på psykisk helse i skolen, og ut ifra dette anser jeg det som positivt at «folkehelse og livsmestring» skal inn på skolens læreplaner.

Når det gjelder begrepene «angst» og «stress» som denne oppgaven har satt søkelys på, så begynner angsten å bli hemmende når den begrenser oss i veldig stor grad i hverdagen. Stress bli et problem dersom man ikke finner noen gode mestringsstrategier og både indre og/eller ytre krav blir for store i forhold til egen kapasitet. Man kan belyse stress fra ulike vinkler. Jeg har valgt å se på stress i et mestringsperspektiv, sett i lys av Banduras teorier (1986; 1997) om sosial kognitiv teori og self efficacy. Ut ifra litteraturgjennomgangen kom det fram at flere undersøkelser har vist sammenhenger mellom elevenes mestringstro og deres motivasjon og prestasjoner på akademiske krav. Det er også flere ting som tyder på at ved et økt fokus på å hjelpe og støtte elevene i deres læringsarbeid, samt å oppmuntre deres evne til å arbeide selvstendig og strukturere arbeidet, kan dette bidra til at de tar i bruk adekvate læringsstrategier. Dette igjen kan få en viss betydning for hvordan de imøtekommer de ulike skolesituasjonene. Elevenes grad av mestringstro kom ikke fram av spørreskjema, men ut ifra det teorien sier kan dette være med å påvirke elevenes motivasjon, innsats og utholdenhet. Ut ifra dette kan det anses som essensielt at lærere i skolen bør prøve å hjelpe elevene med å øke sin mestringstro, både i forkant og gjennom selve arbeidsprosessen.

På alle spørsmålene, både de faglige og de sosiale, svarer under halvparten av elevene at dette ofte eller alltid stresser dem. Jeg ble positivt overrasket over at flertallet ser ut til å mestre skolens ulike situasjoner godt. Likevel er det en viss andel som svarer at de forskjellige faktorene ofte eller alltid stresser dem, og det er dermed bekymringsverdig for de elevene det gjelder. Av de faglige spørsmålene var lekser og innlevering av oppgaver rangert som mest stressende, og deretter kom prøver/tester. Blant de sosiale spørsmålene var det garderobesituasjonene som ble rapportert å være mer stressende enn de andre forholdene. Det kan være grunnlag for å tro at grunnen til at noen elever svarer negativt i forhold til skoleforholdene er at de enten opplever situasjonene som vanskelige, krevende, angstvekkende eller stressende. Både i forhold til deres egen tro på sine egne evner, tidsaspektet og evnen til planlegging og å strukturere arbeidet.

Oppsummert kan det sies at ifølge alle studiene jeg har gjort rede for og drøftet så langt i denne oppgaven, og inkludert min egen undersøkelse, viser det seg at det absolutt er ulike faktorer ved skolen som kan oppleves stressende eller ubehagelige for elevene. Noen forhold framstår som mer stressende enn andre, ut ifra hvor stor prosentandel som har svart på den positive eller negative siden. Sett ut ifra svarene som ble gitt i undersøkelsen, vil jeg ikke mene at det er grunn til alvorlig bekymring på noen av spørsmålene, da de alle er rangert på den positive siden av midtskåren. Likevel kan det være grunn til noe bekymring, ettersom lekser, innlevering av oppgaver og prøver/tester alle hadde rundt 30% som svarte at disse situasjonene ofte eller alltid er stressende. Det er dermed snakk om litt flere her, selv om det er under halvparten. Det er mye som tilsier at både et godt skolemiljø, gode relasjoner til medelever og lærere og lærerstøtte blir viktig i forhold til elevenes opplevelse av trivsel, trygghet og tilhørighet. Dette kan også virke som beskyttelsesfaktorer mot opplevelser av stress og press i skolen.

## 6.1. Videre forskning

Denne studien handler om å avdekke hvilke forhold ved skolen som kan oppleves stressende eller ubehagelige for elevene, og for eksempel ikke om hvordan skolen eller lærerne kan hjelpe dem å overkomme dette stresset slik at det ikke hindrer læring og mestring. Det kunne vært interessant å forske videre på hva som skal til for at elevene skal oppleve mestring, og hvordan skolen bedre kan tilrettelegge for utfordringer i forhold til stress eller angst ovenfor skoleoppgavene eller ulike skoleforhold. Målet i denne oppgaven har ikke vært å finne fram til hvilke tiltak som kan hjelpe mot angst og stress, men det kunne vært aktuelt og relevant å forske videre på.

Putwain (2007) og Connor (2011) drøfter om forholdet mellom det som kreves av forberedelse til akademiske krav kanskje kan gå utover elevenes mulighet og rom for utvikling sosialt. Det kunne vært interessant å sett på i større grad om det faglige fokuset kan få direkte innvirkning på tiden som blir brukt på det sosiale aspektet og utvikling av sosiale ferdigheter. For eksempel om for mye fokus på det faglige og elevenes akademiske ferdigheter, kan føre til at det blir mindre tid igjen til arbeid med de sosiale forholdene. I denne oppgaven har de faglige og de sosiale forholdene blitt sett på mer hver for seg, og sammenligningen har gått på hvor mange som oppga at de ulike forholdene var stressende eller ikke.

## Litteraturliste

- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet.
- Aronson, E., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, UNITED STATES: Springer.
- Asian, M., & Aktas, K. (2020). The relationship between learning strategies and achievement goal orientations of high school student goal orientations of high school students. *Ilkogretim Online*, 19(1), 400-414. doi:10.17051/ilkonline.2020.661869
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2017). The Interplay of Students' School Engagement, School Self-Concept and Motivational Relations during Adolescence. *Frontiers in Psychology*, 8(2171). doi:10.3389/fpsyg.2017.02171
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2005). The evolution og social cognitive theory *Great minds in mangament*
- Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87
- Baum, A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/1991-15278-001>
- Beck, T. A. M. D., Emery Gary, Ph.D. (2005). *Anxiety disorders and phobias - A cognitive perspective* New York Basic Books
- Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. . (2010). *Sårbare unge - Nye perspektiver og tilnærminger* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergh, D., Hagquist, C., & Starrin, B. (2011). Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents—the role of academic orientation. *European Journal of Public Health*, 21(6), 699-704. doi:10.1093/eurpub/ckq140
- Bru, Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, & Roland. (2019). *Stress og mestring* Bergen: Fagbokforlaget
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th Edition ed.). United Kingdom: Oxford University press.
- Carson, H. J., & Collins, D. (2016). The fourth dimension: A motoric perspective on the anxiety–performance relationship. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 1-21. doi:10.1080/1750984X.2015.1072231
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in Schools* New York Peter Lang Publishing
- Chih-Yuan Sun, J., Yu-Zhen Chen, A., Pin-Chen Yeh, K., Yu-Ting, C., & Yu-Yan, L. (2018). Is Group Polling Better? An Investigation of the Effect of Individual and Group Polling Strategies on Students' Academic Performance, Anxiety, and Attention. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 12-24. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=127424775&site=ehost-live>

- Connor, M. J. (2001). Pupil stress and standard assessment tasks. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 103-111. doi:10.1080/13632750100507660
- Damaliyami, M., Afshar, M., & Zeraati, M. (2015). Environmental Stresses, Gender Stresses and Academic Stress in Schools. *European Psychiatry*, 30, 1169. doi:[https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(15\)30928-7](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(15)30928-7)
- Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety*. Hoboken, UNITED KINGDOM: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Etnan, R., & Løhre, A. (2019). Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 16-28. doi:10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03 ER
- Folkehelseinstituttet. (2019). Fakta om angst Retrieved from <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/angst/>
- Freud, S. (2001). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* Great Britain Vintage.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Greenman, J., Lowe, G., Urquhart, J., & Lowe, G. (2000). Academic Stress and Secretary Immunoglobulin A. *Psychological Reports*, 87(3), 721-722. doi:10.2466/pr0.2000.87.3.721
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240. doi:10.1111/bjep.12146
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.): Cappelen Akademisk Forlag
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *NPI science of learning*, 1, 16013-16013. doi:10.1038/npscilearn.2016.13
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonalt faglig retningslinje for mat og måltider i skolen. Del 1: Barneskole og skolefritidsordning*. [https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/dokumenter-mat-og-maltider-i-skolen/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf/\\_attachment/inline/fdf3025d-2bd6-4b59-8019-e2c0173e1c56:d0563784793afdfd2982cc4811b49a1bb16dcfc7/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/dokumenter-mat-og-maltider-i-skolen/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf/_attachment/inline/fdf3025d-2bd6-4b59-8019-e2c0173e1c56:d0563784793afdfd2982cc4811b49a1bb16dcfc7/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf)
- Hofmann, S. G., & DiBartolo, P. M. (2014). *Social Anxiety : Clinical, Developmental, and Social Perspectives*. San Diego, UNITED STATES: Elsevier Science & Technology.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1998). *Metodevalg og metodebruk* (3. Utg. ed.): Tano Aschehoug
- Huberty, T. (2009). Test and performance anxiety Retrieved from [www.nasponline.org/resources/principals](http://www.nasponline.org/resources/principals).
- Hummelvoll, J. K. (2004). *Helt - ikke stykkevis og delt: psykiatrisk sykepleie og psykisk helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J.C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Juklestad, S. I. (2019). Kan kognitiv åtførdsterapi bli verkeleg dialogisk? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 16(3), 158-165. doi:10.18261/issn.1504-3010-2019-03-05 ER

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Kierkegaard, S., Rohde, P. P., Lange, H. O., Heiberg, J. L., & Drachmann, A. B. (1963). *Samlede værker : B. 6 : Filosofiske smuler / ved A.B. Drachmann ; Begrebet angst / ved A.B. Drachmann ; Tre taler ved tænkte leiligheder / ved H.O. Lange* ([3. udg.] gennemset og ajourført af Peter P. Rohde. ed. Vol. B. 6). København: Gyldendal.
- Kim, J., & Gorman, J. (2005). The psychobiology of anxiety. *Clinical Neuroscience Research*, 4(5), 335-347. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cnr.2005.03.008>
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2004). Self-Reported Sources of Stress in Senior High School Students. *Psychological Reports*, 94(1), 314-316. doi:10.2466/pr0.94.1.314-316
- Kristiansen, G. H. (2012). Stress-Sårbarhetsmodellen sett i lys av Newton, Descartes og Galilei. [https://www.idunn.no/tph/2012/02/stress-saarbarhetsmodellen sett i lys av newton descartes o galilei](https://www.idunn.no/tph/2012/02/stress-saarbarhetsmodellen-sett-i-lys-av-newton-descartes-og-galilei)
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København Danmark: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Malina, D. (2013). Performance Anxiety — What Can Health Care Learn from K–12 Education? *New England Journal of Medicine*, 369(13), 1268-1272. doi:10.1056/NEJMms1306048
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2002). Effects of Social-Cognitive Training on Students' Locus of Control. *School Psychology International*, 23(3), 342-354. doi:10.1177/0143034302023003237
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 347. doi:10.1186/1471-2458-7-347
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 5-18. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02 ER
- Moxnes, P. (2009). *Hva er angst*: Universitetsforlaget
- Muris, P., & Rachman, S. J. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents*. Burlington, UNITED KINGDOM: Elsevier Science & Technology.
- NOVA. (2019). *Ungdata 2019 Nasjonale resultater* Retrieved from Oslo <https://www.oslomet.no/om/nova>
- NOVA. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* Retrieved from <https://www.oslomet.no/om/nova>
- O'Carroll, P. J., & Fisher, P. (2013). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical Education*, 47(6), 562-568. doi:10.1111/medu.12125
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Opplæringslova>

- O'Sullivan, G. (2011). The Relationship Between Hope, Eustress, Self-Efficacy, and Life Satisfaction Among Undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172. doi:10.1007/s11205-010-9662-z
- Oudejans, R. R. D., & Pijpers, J. R. (2010). Training with mild anxiety may prevent choking under higher levels of anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(1), 44-50. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.05.002>
- Park, L. E., Crocker, J., & Kiefer, A. K. (2007). Contingencies of Self-Worth, Academic Failure, and Goal Pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(11), 1503-1517. doi:10.1177/0146167207305538
- Pedersen, W., & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 101-118. doi:10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01 ER
- Persson, P. B., & Zakrisson, A. (2016). Stress. *Acta Physiologica*, 216(2), 149-152. doi:10.1111/apha.12641
- Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: Production of a modern mythology. *Social Science & Medicine*, 26(3), 381-392. doi:[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90404-2](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90404-2)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Puklek, M., Inglés, C. J., Marzo, J. C., & García-Fernández, J. M. (2015). SCHOOL ANXIETY INVENTORY: RELIABILITY AND VALIDITY EVIDENCE IN A SAMPLE OF SLOVENIAN ADOLESCENTS. *Psychology in the Schools*, 52(9), 860-873. doi:10.1002/pits.21862
- Putwain. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219. doi:10.1080/01411920701208258
- Putwain, Daly, A., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2016). "Sink or swim": buoyancy and coping in the cognitive test anxiety – academic performance relationship". *Educational Psychology*, 36(10), 1807-1825. doi:10.1080/01443410.2015.1066493
- Rapee, R. M. (2015). Nature and psychological management of anxiety disorders in youth *Journal of Paediatrics and Child Health*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jpc.12856>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* Retrieved from [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669. doi:10.1037/0033-2909.92.3.641
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring* Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skårderud, F., Haugsgjerd, Svein & Stanicke, Erik. (2010). *Psykiatriboken - Sinn - kropp - samfunn* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 317-331. doi:10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04



- Sommer, M. (2016). Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses - Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1-02), 140-145. doi:10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-16
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Stein, D. J., Friedman, M., & Blanco, C. (2011). *Post-Traumatic Stress Disorder*. Somerset, UNITED KINGDOM: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Stornes, T., Tvedt, M. S., & Bru, E. (2013). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-05), 315-325. Retrieved from [http://www.idunn.no/npt/2013/04-05/best\\_med\\_test\\_-\\_et\\_motivasjonsteoretisk\\_perspektiv\\_paa\\_bruk](http://www.idunn.no/npt/2013/04-05/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk)
- Søndergaard, P. S. (2009). *Når angsten tager magten - om angstlidelser blandt unge* Århus: Per Straarup Søndergaard & TURBINE forlaget.
- Tangen, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 227-238. doi:10.18261/issn.1504-2987-2019
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303. doi:10.1177/0743558401163003
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 97-109 [http://www.idunn.no/npt/2009/02/slik\\_eleven\\_ser\\_det\\_-\\_skolens\\_bidrag\\_i\\_unge\\_menneskers\\_liv](http://www.idunn.no/npt/2009/02/slik_eleven_ser_det_-_skolens_bidrag_i_unge_menneskers_liv)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket til Kunnskapsløftet. [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, 76(5), 921-935. doi:10.1007/s10734-018-0255-0
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. doi:10.1007/s11162-004-4139-z
- Zeidner, & Matthews. (2005). Evaluation Anxiety: Current Theory and Research *In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (p. 141–163).* <https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-009>
- Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *Child Indicators Research*, 8(2), 403-423. doi:10.1007/s12187-014-9245-7

### **Vedlegg 1: Informasjonsbrev til skolene**

*I forbindelse med min masteroppgave som jeg skriver i studie i Spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold, ønsker jeg å benytte meg av et spørreskjema. Målgruppen som jeg ønsker å få svar fra er ungdomsskoleelever fra 13-16 år.*

*Problemstillingen for min masteroppgave er: Er det forhold ved skolen som kan oppleves angstvekkende og/eller stressende hos elever, og i såfall hvilke?*

*Kort om oppgaven: I dagens skole og samfunn hører vi stadig om et økende krav til å mestre på så mange ulike områder, både i skolen og i livet ellers. Hovedtema for denne oppgaven vil være å undersøke hva dette gjør med elever i ungdomsskolen. Jeg vil se på ulike faktorer ved en skolehverdag og undersøke hvilke forhold som kan bidra til å vekke angst eller stress hos ungdomsskoleelever.*

*Spørreskjemaet vil være anonymt, og det vil ikke være mulig for meg eller noen andre å se hvem som har svart. Jeg vil kun se om det er gutt eller jente som har svart og selve svarene som blir gitt.*

*Spørreskjema vil heller ikke inneholde spørsmål som kan være personidentifiserende. Formålet med undersøkelsen er ikke å prøve å avdekke angst eller om noen har angst eller andre psykiske plager. Spørsmålene vil dreie seg om det er faktorer ved skolen og skolehverdagen som kan virke stressende eller vekke angst hos elever, og i såfall hvilke. Det vil heller ikke spores tilbake til skolen. Hensikten med undersøkelsen er å spørre generelle spørsmål som kan gjelde på en hvilken som helst skole og med hvilke som helst elever.*

*Jeg håper så mange som mulig har anledning til å delta! På forhånd takk for din tid og hjelp. På forhånd tusen takk!*

*Med vennlig hilsen*

*Sandra Ringdal*

*Mastergradsstudent i Spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold og*

*Lærer ved CIS skole i Fredrikstad*

*Her er linken med spørsmålene. Dette er selve*

*undersøkelsen: <https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=129457#/>*

## **Vedlegg 2: Samtykke/godkjennelse til deltakelse i studien:**

### **Samtykke/godkjennelse fra skole 1:**

*Gjennomføring av undersøkelse*

*Sandra Ringdal har tillatelse til å gjennomføre en undersøkelse på 10 trinn ved \_\_\_\_\_ skole. Dette som et ledd i hennes masteroppgave i spesialpedagogikk. Behandlingen av resultatene i undersøkelsen må ivareta hensyn om anonymitet for elever og skolen.*

*Mvh*

\_\_\_\_\_

*Rektor*

### **Samtykke/godkjennelse fra skole 2:**

*Hei*

\_\_\_\_\_ ungdomsskole bekrefter at spørreundersøkelsen er godkjent og gjennomført ved \_\_\_\_\_ ungdomsskole, skoleåret 2019/2020

*Med vennlig hilsen*

\_\_\_\_\_

*Rektor \_\_\_\_\_ ungdomsskole*

*Telefon: \_\_\_\_\_*

*Email: \_\_\_\_\_*

### Vedlegg 3: Spørsmålene i spørreskjemaet til elevene:

1. Faglige situasjoner på skolen: Hvordan oppleves det for deg å ha presentasjoner foran klassen?

Alle spørsmålene i dette spørreskjemaet vil ha 4 svaralternativer. Det vil være en gradering fra 1-4. Velg kun ett av svaralternativene. Svar i forhold til hvor stressende eller ubehagelige de forskjellige situasjonene i løpet av din skolehverdag oppleves for deg.

1 = Aldri stressende og/eller ubehagelig

2 = Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3 = Ofte stressende og/eller ubehagelig

4 = Alltid stressende og/eller ubehagelig

Med "ubehagelig" menes det opplevelser som kan minne om angst.

Med angst menes det en følelse av sterkt ubehag, frykt, anspenthet og bekymring for at noe negativt skal skje.

Med "stressende" menes det opplevelsen av at krav og det som forventes av deg, er mer enn du tror eller føler at du klarer.

Både med angst og stress kan du kjenne det i kroppen ved for eksempel vondt i magen, hjerteklapp, rødming, kvalme, uro, svetting, skjelving og lignende.

Husk å svare i forhold til hvor stressende og/eller ubehagelig det oppleves for deg, - og ikke etter hvor mye du liker de forskjellige tingene eller ei.

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

2: Prøver/tester

Hvordan oppleves det for deg å ha prøver eller tester i skolen?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

3: Innlevering av skoleoppgaver med innleveringsfrist

Hvordan oppleves det for deg å ha innlevering av skoleoppgaver med innleveringsfrist?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

4: Lekser

Hvordan oppleves lekser for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

5: Gruppearbeid

Hvordan oppleves gruppearbeid på skolen for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

#### 6: Individuelt arbeid

Hvordan oppleves individuelt arbeid på skoleoppgaver for deg? (Det vil si oppgaver du skal jobbe med alene)

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

#### 7: Faglig vurdering fra lærer

Hvordan oppleves det å få faglig vurdering fra lærer for deg? (For eksempel karakterer eller andre tilbakemeldinger)

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

#### 8: Elevsamtaler med lærer om faglig og sosial utvikling

Hvordan oppleves elevsamtaler med lærer om din faglige utvikling for deg? (Det vil si en samtale om hvordan det går i de ulike fagene på skolen og hvordan det går sosialt)

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

1: Sosiale situasjoner: Friminuttene/pauser

Disse spørsmålene handler om de sosiale situasjonene hvor du er sammen med andre elever i løpet av skolehverdagen.

1. Hvordan oppleves friminuttene eller pausene for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

2: Spising sammen med andre elever

Hvordan oppleves spising sammen med andre elever for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

3: Gym

Gym eller kroppsøvningsfaget er både en faglig og en sosial arena, og det krever ofte mye samarbeid og samspill ved for eksempel ballspill.

Hvordan oppleves det å ha gym sammen med andre elever for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

4: Garderobesituasjoner (for eksempel gymgarderoben)

Hvordan oppleves garderobesituasjoner for deg i løpet av skoledagen? Det kan være garderoben hvor du henger fra deg tøy og sko eller gymgarderoben hvor du kan skifte tøy og evt dusje.

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

5: Venner (relasjoner til venner)

Hvordan oppleves relasjoner (forhold) til venner for deg? Det går kanskje litt opp og ned, men svar det som gjelder oftest.

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig



4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

#### 6: Relasjoner til lærere

Hvordan oppleves dine relasjoner til lærere for deg?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig

#### 7: Turdager, utflukter eller aktivitetsdager med klassen

Hvordan opplever du turdager, utflukter eller aktivitetsdager med klassen din?

1: Aldri stressende og/eller ubehagelig

2: Noen ganger stressende og/eller ubehagelig

3: Ofte stressende og/eller ubehagelig

4: Alltid stressende og/eller ubehagelig