

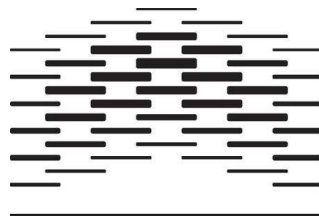
# **MASTEROPPGAVE**

## **I Yrkespedagogikk 2014**

Hva skaper stress for elever på videregående skole?

Kaija-Liisa Magnussen

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD .....	III
SAMMENDRAG .....	IV
ABSTRACT .....	VI
INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaring og avgrensing av oppgaven .....	2
1.4 Oppgavens oppbygging .....	4
2 TEORI .....	5
2.1 Nåtidens unge – i det postmoderne samfunn .....	5
2.2 Helsetilstanden hos ungdommen når det gjelder psykiske lidelser .....	8
2.3 Det psykososiale miljøet på skolen .....	9
2.4 Selvbestemmelse, prestasjonsmotivasjon og mestringsforventning .....	10
2.5 Psykologisk stress .....	12
2.6 Tidligere forskning innen stress .....	15
2.7 Forebygging sett sammen med pedagogikk og didaktikk .....	16
2.8 Yrkespedagogisk perspektiv .....	19
3 METODE .....	23
3.1 Tematisering .....	24
3.2 Planlegging .....	24
3.3 Intervjuing .....	26
3.4 Transkribering .....	30
3.5 Analysering .....	30
3.6 Reliabilitet og validitet .....	32
3.7 Rapportering .....	34
4 RESULTAT .....	35
4.1 Valg av utdanning .....	35
4.2 Stress i forbindelse med skolevei .....	36
4.3 Arbeidsmengde .....	38
4.4 Arbeidsoppgavers relevans .....	39
4.5 Stress i et pedagogisk og didaktisk perspektiv .....	42
4.6 Krav om prestasjon og karakterjag .....	44
4.7 Samarbeid oppleves belastende .....	47
4.8 Stress i sammenheng med praksis .....	49
5 DRØFTING .....	51
5.1 Valg av utdanning .....	51
5.2 Skolevei preger skolehverdagen .....	52
5.3 Arbeidsmengden er belastende .....	54
5.4 Opplevelse av relevans .....	56
5.5 Pedagogisk og didaktisk perspektiv .....	57
5.6 Karakterjag preger elevene .....	58
5.7 Samarbeid oppleves ikke som ekte .....	60
5.8 Opplevelser fra praksis .....	61
5.9 Konklusjon .....	62

6	KILDER .....	67
7	FIGURER	
	Figur 1: Egne ressurser i møte med krav fra miljøet.....	14
8	VEDLEGG	
	Intervjuguide vedlegg 1	
	Samtykkeerklæring vedlegg 2	
	NSD vedlegg 3	

## **FORORD**

I starten av masterstudiet undret jeg over at elever beskrev skolen som stressfylt. Jeg ble drevet av en nysgjerrighet etter å finne ut hva som skaper dette stresset.

Dette arbeidet har gitt meg nye perspektiver, om hva det kan innebære å være elev på videregående skole i dagens samfunn.

Det har vært interessant å gjennomføre denne undersøkelsen. Det har gitt meg en ny forståelse av det å være ung i dag.

En takk til læringsgruppen og veiledere Leif Langli og Birger Brevik for konstruktive og inspirerende veiledninger.

Tilslutt vil jeg spesielt takke mine barn Stefan 26 år, Daniel 25 år, Erika 20 år og Lukas 7 år, for forståelse av at mamma ikke har vært tilstede i så stor grad som ønskelig. Min mann Viggo for støtte og overbærenhet. Nå vil vi få en ny hverdag igjen i våre liv.

## SAMMENDRAG

Interessen min for elevenes mestring har vært viktig for meg som lærer. På skolen er læring og utvikling det sentrale dersom elever skal kunne oppleve selvrealisering og oppnå personlig utvikling. Selvrealisering innebærer her ønske om utdanning og personlig utvikling, både faglig og menneskelig. Mestringsforventning, *self-efficacy*, hos elevene er en viktig drivkraft. På veien mot et yrke opplever elever krav, som mange ikke har ressurser til å møte. I faglig sammenheng kalles dette for psykologisk stress. Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse basert på følgende problemstilling:

*Hva skaper stress for elever på videregående skole?*

Samfunnet i dag preges av individualisering og mulighetene for den enkelte er store. Ungdommen står overfor mange og viktige valg i denne alderen. Det er en forventning om at de tar ansvar for sitt eget liv. Det kan bli problematisk dersom kravene oppleves for store. Verden kan bli u håndterlig. Det er da viktig at læreren har innsikt i hvor eleven er i sin læring, slik at den enkelte elev kan få tilpasset undervisningen til sin nærmeste utviklingszone. Det vil gi eleven mulighet til mestring som igjen kan stimulere læring og utvikling. Når elevene opplever generell mestring, kan det samtidig redusere stress.

Jeg har intervjuet tre elever på helse- og oppvekstfag Vg1<sup>1</sup> (videregående trinn 1). Disse elevene har selv gitt uttrykk for at de kjenner seg stresset av å gå på skolen. Intervjuene ble gjort på slutten av skoleåret, slik at de hadde fått erfaring og opplevelser av hvordan det er å gå på denne utdanningslinjen. Jeg gjennomførte et kvalitativt halvstrukturert intervju. Analysen av datamaterialet resulterte i noen hovedkategorier som jeg bruker for å presentere og drøfte mine funn. Det er flere årsaker til stress. Hovedtendenser i forskningsfunnene er disse:

*Det er ulike årsaker til valg av videregående skole, disse valgene kan skape stress. Det skaper også stress for elevene å være avhengig av å ta buss til skolen. Arbeidsmengden oppleves som for stor. Elevene ser ikke relevansen mellom oppgaver på skolen og yrket de skal utdanne seg til. Skolehverdagen er preget av uforutsigbarhet og manglende struktur. De føler seg under kontinuerlig vurdering både menneskelig og faglig. Gruppearbeid og samarbeid er preget av konkurranse og individualitet. Informantene opplevde store forskjeller på praksisplassene når det gjelder hvordan de ble ivaretatt.*

---

<sup>1</sup> Videregående trinn 1. Det første året på videregående skole.

Valg av utdanning er et av mange viktige valg informantene står overfor. Valget om å søke på samme skole som venner, kan ha sammenheng med et grunnleggende behov for tilhørighet. Informanten som er avhengig av buss til skolen, kan kjenne på sin utilstrekkelighet til å møte kravet om å komme presis. Arbeidsmengden er belastende hvis informantene blir utsatt for metoder som krever stor innsats. Oppgavene på skolen oppleves ikke som relevante for yrket. Det kan være brede utdanningsprogrammer, som spiller inn for forståelsen av relevans på Vg1 nivå. Informantene savner struktur og forutsigbarhet. Skolen oppleves som konkurransepreget, og den sosiale støtten medelever kan være for hverandre er ikke nødvendigvis alltid basert på ekte følelser. Konkurranse påvirker det psykososiale miljøet i klassen. Informantene har behov for å vite hva som kreves av dem når de er ute på en praksisplass. De har også behov å forstå hva målet er med de ulike arbeidsoppgavene, for at det skal bli meningsfullt.

Undersøkelsen min viser at det er organisatoriske og metodiske forhold som skaper stress for mine informanter. Det var et noe uventet funn med utgangspunkt i at elever fortalte hvor stresset de var av alt skolearbeidet. Resultatene mine viser at det ikke er spesifikke faglige utfordringer som skaper stress.

## ABSTRACT

My interest in students and their coping has been important for me as a teacher. In school, learning and development is fundamental if the student shall be able to experience self-realization and achieve personal development. By self-realization I mean desired education, and personal development is seen on both a professional and personal level. The sense of *efficacy-belief* of the students is an important driving force, so that we as teachers can educate skilled professionals. On the way towards a profession, students experience demands that they not always possess the resources to face. In an academic context, this is called psychological stress. I have conducted a qualitative study, in which I would like to find answers to the following research question:

*”What creates stress for students in upper secondary school ?”*

The society today is characterized by individualization, and the opportunities for the individual are great. Young people face many and important decisions at this age. There is an expectation that they take responsibility for their own lives. This can be problematic when the demands are perceived as too large. The world is becoming unmanageable. It is then important that teachers have knowledge of where the student is in their learning, so that each student can get personalized instruction to their zone of proximal development. It will give the student the opportunity to cope, which can open to learning and development. When students experience coping on a general level, it can simultaneously reduce stress.

I interviewed three students at Health and Social care, Vg1 (upper secondary level 1). These students have expressed that they feel the stress of attending school. The interviews were made at the end of the school year, so that they had gained insights and experiences from this educational line. A qualitative semi-structured interview was conducted. The analysis resulted in some major categories whereby I present and discuss my findings.

There are several causes of stress. Main trends of the findings are as follows:

*There are various reasons for choosing a upper secondary school, these choices can create stress. It also creates stress for students to be dependent on taking a bus to school. The workload is perceived as too large. The students do not see the relevance between tasks at school and the profession they are educating themselves within. Life at school is characterized by unpredictability and lack of structure. They feel like being under a*

*continuous assessment, both personally and professionally. Teamwork and cooperation is characterized by competition and individuality. The informants experienced large differences in internships in regards to how they were being taken care of.*

Choice of education is one of many important choices the informants face. The choice to apply for the same school as friends can be seen in the context of a basic need for belonging. The informant, who relies on the school bus, can feel an inadequacy in meeting the requirement to be precise. The workload is stressful if informants are exposed to methods that require great effort. The tasks at school are not perceived as relevant to the profession. It may be the width of educational programs, which plays into the understanding of the relevance at the Vg1 level. The informants miss structure and predictability in school. The school is perceived as competitive, and the social support that the classmates can be for each other is not necessarily always based on true feelings. Competition affects the psychosocial environment in class. The informants need to know what is required of them when they attend internship. They also need to understand what the goal is with the various tasks, for it to be meaningful.

My investigation shows that organizational and methodological factors create stress for my informants. The findings were somewhat unexpected considering that my interest was created by the students telling me how stressed they were of all the schoolwork. My results show that specific academic factors do not create stress.



## INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for valg av masteroppgave er stress hos elever i videregående skole. Grunnen til at dette begynte å interessere meg var av egne erfaringer, der elever fortalte meg om hvor stresset, og slitne de var av alt skolearbeidet. Jeg mener det er liten fokus på stress i skolen, men ellers der prestasjoner teller som innen idrett og i arbeidslivet er det satt fokus på dette. Jeg begynte å undre meg over hva som gjorde elevene stresset i skolesammenheng.

Det finnes flere definisjoner på stress er det flere av, og det kan være vanskelig å beskrive med få ord. For å forstå psykiske lidelser brukes sårbarhet-stress-modellen, som er en kombinasjon av individets sårbarhet og stressnivå. Dette er kun en tankemessig modell for å forstå hva individet har av ressurser til å møte de krav det blir utsatt for.

Denne definisjonen på god psykisk helse passer godt, slik jeg oppfatter den psykiske helsen:

*Manglende evne til å takle livets utfordringer på sikt vil gå utover den psykiske helsen. En definisjon på god psykisk helse er ”evnen til å fordøye livets påkjenninger” (Berg, 2005, s. 50).*

Denne definisjonen inkluderer hvordan vi klarer å møte livets utfordringer, som består av både motgang og fremgang. Slik jeg forstår det, er disse påkjenningene stress, og det kan bestå av både positiv eller negativ karakter. Det å mestre det en forutsetning for god psykisk helse.

Jeg har laget en modell for hvordan jeg forstår stress (Fig.1 s.14). Jeg har illustrert stress som et balansebrett mellom krav fra miljøet rundt på den ene siden, og individets ressurser til å møte det på den andre siden. Mestring ser jeg på som nøkkelen til likevekt.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Norsk skole har blitt mye debattert blant politikere, og nå er det snakk om at vi skal få verdens beste skole. Det må satses på gode lærere og kunnskap er viktig. Undersøkelser diskuteres på hvordan de norske elevene skårer sammenlignet med andre land. Skoleledere opplever jeg er opptatt av om vi slår andre skoler i undersøkelsene, som de ønsker å sammenligne seg med. Det er konkurransepreget og karakterer sammenlignes med andre skoler og jeg hører at elevene øver før de skal ha nasjonale prøver. Er det elevenes mestring og læring vi viser interesse for da. Et annet spørsmål som er interessant i denne sammenhengen er hvordan vi ser på læring. I den videregående skolen har frafall vært et tema og om ungdommene i dag er bortskjemte og late. På yrkesfaglige linjer har det vært snakk om, at det må gjøres mindre teoretisk for de skoletrøtte elevene.

Hensikten med denne oppgaven er å få en forståelse av hva som skaper stresset for elevene. Jeg mener det er viktig å få frem stemmene til elevene, for å vite hvor skoen trykker. Hvis vi skal få til en bedre skole, er det ikke nok å se dette fra en organisatorisk perspektiv. Målet mitt var å få en forståelse og derfor valgte jeg en åpen problemstilling.

*Hva skaper stress for elever i videregående skole?*

Jeg har brukt en kvalitativ studie for å finne svar på problemstillingen, der jeg har intervjuet tre elever på videregående skole.

## 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven

Jeg avgrensner undersøkelsen min til å gjelde elever i videregående skole på yrkesfaglige linjer, og hva det er i deres skolesammenheng som skaper stress. Jeg bruker begrepet stress i oppgaven, og da refererer jeg til psykologisk stress. Min oppfattelse av psykologisk stress er at det er en subjektiv følelse som oppstår, når en føler seg utilstrekkelig. Det er et krav en blir stilt ovenfor, som er for stort eller for vanskelig. Det vil være ulikt fra menneske til

menneske hva en blir stresset av og hvor sterkt en kjenner stresset.

Hvordan vet elevene at de er stresset? Dette spørsmålet har jeg fått av læringsgruppa i begynnelsen av arbeidet mitt med rapporten. Stress er et mye brukt og kanskje et misbrukt begrep. Jeg mener at elevene kjenner denne følelsen like godt, som eksempelvis det å kjenne at de er forelsket.

Den amerikanske psykologen Richard S. Lazarus som er anerkjent innen stressforskning deler stress i sosialt-, psykologisk- og fysiologisk stress. Min undersøkelse handler om det psykologiske stresset hos elevene, og jeg begrenser rapporten min til å beskrive det. Jeg er klar over at dette henger sammen. Det skjer en fysiologisk reaksjon i kroppen, som setter i gang en stressreaksjon, uten at jeg vil komme noe videre inn på dette (Skårderud, Stänicke, Haugsgjerd, Maizels & Engell, 2010, s. 106-107).

Stress består av mange følelser som Lazarus ser i sammenheng med mestring. Jeg støtter meg til denne forståelsen av begrepet i min rapport (Lazarus, Folkman & Visby, 2009).

Videre Aaron Antonovskys *sense of coherence* som betyr at tilværelsen oppleves meningsfull, begripelig og forståelig er viktig for å kunne mestre stress, er noe jeg støtter meg til i rapporten (Antonovsky & Ammon, 2011).

Resiliens i rapporten handler om elevenes motstandskraft imot stress. Med det mener jeg om de føler at de har ressurser til å møte kravene de står overfor. Opplever elevene skolen som meningsfull, begripelig og forståelig. Det foregår i et samspill mellom individuelle egenskaper hos eleven og miljøet rundt. Forebygging i denne sammenhengen tenker jeg på tiltak læreren kan iverksette. Det vil jeg drøfte der det blir naturlig, med at det samsvarer den teoretiske rammen i oppgaven.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av seks kapitler.

Kapittel 1: Innledningskapittelet, der jeg presenterer hva denne oppgaven dreier seg om og bakgrunn for valg av tema. Presentasjon av problemstilling og avsluttes med begrepsavklaring og avgrensning av problemstilling.

Kapittel 2: Det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Kapittel 3: Metode, der jeg begrunner valg av forskningsdesign og metode. Jeg beskriver hvordan jeg har planlagt, gjennomført, bearbeidet og analysert data. Avslutter med referansesystem på informantene.

Kapittel 4: Resultat kapittelet der jeg presenterer mine funn dels med sitater fra mine informanter. Jeg har analysert mine funn på et teoretisk grunnlag. Kategoriene ble generert fra datamaterialet for å svare på problemstillingen. Kapittelet er delt i funn over hva som skaper stress for informantene.

Kapittel 5: Drøfting, i dette kapittelet drøfter jeg relevante funn i fra analysen opp i mot teori og min teoretiske forståelse. Avslutningsvis besvares problemstillingen.

Kapittel 6: I dette kapitlet løfter jeg drøftingen i et større perspektiv.

## **2 TEORI**

For å kunne belyse problemstillingen og min teoretiske forståelse trenger jeg å vise min forståelse av sentrale begreper som rapporten inneholder. Jeg velger å se eleven i tiden vi lever i, og hva kjennetegner de utviklingsmessig i denne alderen, som har relevans for rapporten min.

Jeg presenterer teori som jeg bruker for å forstå mitt empiriske datamateriale i masteroppgaven. Dette gjør jeg i analysene og i diskusjonen av resultatene.

### **2.1 Nåtidens unge – i det postmoderne samfunn**

Det postmoderne samfunnet blir også kalt det postindustrielle-, utdannings-, informasjons- og kunnskapssamfunnet. Mange sier at vi lever i en ny epoke i menneskehetens historie. At vi nylig har forlatt industrisamfunnet og gått over til informasjonssamfunnet, som også kalles det postmoderne samfunnet. Det som karakteriserer det postmoderne samfunnet, har betydning for å forstå ungdommers situasjon (NOU 2009: 8, 2009, s. 43).

Hvordan er det å vokse opp for ungdommen i dag?

Den danske filosofen Søren A. Kierkegaard sitat ”Livet leves forlængs, men forstaas baglæns” (Høffding, 1919, s. 63). Det kan være vanskelig å se seg selv i tiden en lever i. Jeg synes det beskriver godt hvordan vi kan ta spontane valg og reflektere i etterkant over hva vi har gjort. Selv om det skulle være godt gjennomtenkte valg, er det likevel vanskelig å forutse hva konsekvensene av våre valg blir. I dag har ungdom flere valg de må ta en tidligere generasjoner.

Hvem er disse ungdommene og elevene våre i den videregående skole? For å få en forståelse av dette på individnivå, må jeg også forstå det på samfunnsnivå. Jeg tenker at hvordan samfunnet er organisert rundt eleven vil prege det på individnivå. Det å kjenne til vanlige alderstypiske trekk hos ungdom på 16-18 år, gir oss en forståelse av hva som karakteriserer de på individnivå rent utviklingsmessig.

Sykdommer har alltid avspeilet tiden menneskene lever i, og gitt utfordringer for individers helse (Währborg, 2011, s. 34). Våre utfordringer i dag er den psykiske helsen hos barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 68). Det har skjedd store samfunnsendringer på få tiår som påvirker ungdommens hverdag. Samfunnet var tidligere preget av et mer kollektivt ansvar og det har endret seg slik, at det er flyttet mer til det individuelle. Ungdommen har det kollektivet rundt seg, men er det ofte kun opp til dem selv å ta viktige avgjørelser i livet. De opplever at livet består av større valgmuligheter enn hva tidligere generasjoner hadde. (Illeris, 2009, s. 33).

Elever som går på videregående skole innen helse -og oppvekstfag Vg1, som jeg gjør undersøkelsen på er 16 år. De har gjort et stort valg i livet, når de valgte videregående skole. Videre har de nylig valgt hva de skal gjøre året etter. Usikkerheten rår i tiden fremover, fordi de ikke vet før til sommeren, om de har kommet inn på sitt valg. Verden har blitt mer individualisert og de står ofte alene i disse store valgene.

Denne individualiseringen har ført med seg store valgmuligheter. De kan oppleves som en tvang, hvor det ikke er mulighet til å frigjøre seg fra alle mulighetene og valgene (Illeris, 2009, s. 39). Arne Johan Vetlesen beskriver smerten skapt av valgtvangen i sin bok *Smerte* (Vetlesen, 2004, s. 148-149). Han påstår at det er våre valgmuligheter som blir medaljens bakside, av den individuelle friheten. Videre skriver han om utviklingen de siste tiårene, har ført til sosiale patologier som blant annet skapes av valgtvangen. Patologier han sikter til er utbrenthet, handlingslammelse, angst og depresjoner. Disse patologiene kan bli konsekvensen av å drive rovdrift på seg selv. Jeg tenker det er psykiske plager og sykdommer som kommer til uttrykk, ved å utsette seg for stress som ikke mestres på en god måte.

Mange takler utfordringene med valgfrihet bra, og de får personlig utvikling som oppleves stimulerende. Jeg tenker det handler om å kjenne på sine grenser, slik at en kan klare

oppgaven med mestring. I tillegg prioritere riktig i forhold til oppgaven en står ovenfor, og ta konsekvensene av sine egne valg (Illeris, 2009, s. 33).

Vi lever i en tid der relasjoner har forandret seg. Samholdet var sterkere før og dermed var livet mer håndterbart. Informasjonsmengden var mindre, og det sosiale nettverket var mer stabilt (Währborg, 2011, s. 412). Vi flytter i større grad fra slektninger, venner og lokalsamfunn etter hvor det er arbeid. Dette gjelder i særlig grad for innvandrere og flyktninger, som utgjør en del av våre elever. De har ofte ikke nærmeste familien i nærheten og må opparbeide seg et nytt nettverk.

Familiestrukturer har endret seg, til at kjernefamilien i dag kan bestå av så mangt. Det er alt i fra enslige forsørgere til store familier med egne og fellesbarn. Det sies også at vi lever i tidsklemma, med at døgnet ikke har nok timer til alt det vi skal rekke. Den sosiale støtten vi behøver forstyrres av disse forandringene (Währborg, 2011, s. 378). Jeg tenker mange har nok med sitt, og det er ikke tid eller ressurser til å hjelpe andre. Et kaldere samfunn er også et begrep som blir nevnt, der vi sees på som selvopptatte.

Alderstypiske trekk i denne alderen er viktig å vite noe om for å kunne forstå ungdommen. Utviklingspsykologien blir sett som viktig i forståelsen av menneskelig fungering. Ut ifra en utviklingspsykologisk tenkemåte er det biologi og miljø påvirkninger over tid, som utgjør hvilke evner og egenskaper vi får. Det vil si at vi blir ikke født slik vi er, og hvordan vi utvikler oss er ikke bestemt på forhånd. Utviklingspsykologien kan være basert på ulike teorier, men det består av to perspektiver. Det handler enten om å få innsikt i forhold som er felles for alle mennesker, eller å finne forhold som gjør oss unike (Tetzchner, 2012, s. 17). Hva kjennetegner ungdom på 16-18 år, som kan ha betydning for min undersøkelse var jeg interessert i å vite.

Det som er felles er at de befinner seg i overgangsfase mellom barn og voksen. Innimellom blir de behandlet som barn, og i neste øyeblikk blir det forventet at de er voksne. Dette kan være grunnen til at ungdom søker sammen (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 296-297). Jeg tenker det kan være for å bli forstått, og være sammen med de som har lik forutsetning som en selv.

Identitetsdannelsen skjer i ungdomstiden og det kan bli komplisert i en verden som er i rask endring. Identitet handler om å kjenne seg stabil i ulike situasjoner, og det kan bli vanskelig, når det er et krav om fleksibilitet og være beredt til raske endringer (Illeris, 2009, s. 35).

Det som er felles for ungdom i denne alderen er at de ofte er emosjonelt sett labile. De opplever ofte usikkerhet med at krav og forventninger endrer seg til dem fra miljøet (Tetzchner, 2012, s. 682). I det ene øyeblikket føler de at de er for store, og i det neste er de for små. Ungdomstiden består ikke av en skarp skille mellom det å være barn og voksen. Dette skjer gradvis og da tenker jeg det er naturlig å oppleve situasjoner der en føler seg for liten eller stor for oppgaver. Når vi vet at elevene våre i den videregående skolen utviklingsmessig kan føle usikkerhet, tenker jeg det er viktig å kunne skape forutsigbarhet i skolehverdagen.

Ungdom er også ofte konforme med venner, som kan skyldes at den sterke relasjonen til foreldrene endres. Det er viktig å føle seg akseptert av venner og jevnaldrende. De gjør mange ting fordi mange andre gjør det, og det kan føles som et press fra jevnaldrende (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 297). Dette presset kan komme i form av forventning fra omgivelsene om hvordan ungdommen skal reagere på krav fra miljøet.

## **2.2 Helsetilstanden hos ungdommen når det gjelder psykiske lidelser**

Folkehelse rapporten 2010 (Folkehelseinstituttet, 2010) som beskriver helsetilstanden i Norge slår fast at psykiske vansker hos barn og unge er et stort helseproblem i Norge i dag. For å forstå psykiske lidelser brukes sårbarhet-stress-modellen som er en kombinasjon av individets sårbarhet og stressnivå (Skårderud et al., 2010, s. 222-223). Dette er egentlig ikke en modell, men en tankehjelp for å kartlegge en gitt situasjon, der stress er alle faktorene som kan true vår psykiske likevekt. Øker stressnivået mer enn det vi kan hanske med bryter dette sammen, og vi vil få problemer med å fungere som tidligere. Hvordan dette arter seg vil være forskjellig fra individ til individ (Skårderud et al., 2010, s. 223).



Mange psykiske lidelser kommer i ung voksen alder (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 36). Slik jeg forstår det, er ikke stress en psykisk lidelse. Det kan føre til psykiske lidelser, hvis en ikke greier å mestre stresset. Risikoen for psykiske lidelser øker med at barn og unge blir utsatt for store belastninger fra flere områder over tid (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 68-69). Skolen har ansvaret for det psykososiale arbeidsmiljøet der alle som arbeider på skolen, og elever har et ansvar på at det skal være godt.

Som lærer tenker jeg det er viktig å være føre var, på alle plutselige endringer vi observerer hos elevene. Lærere skal ikke ha et ansvar for å kunne forstå og vurdere over elevenes helsetilstand. De har derimot en mulighet til å oppdage store og plutselige endringer, som de stusser over. Læreren kan ta eleven til side og spørre hvordan de har det, og si at de er bekymret fordi har observert endringer hos dem. Inkludere foreldre er viktig særlig når ungdommen er under 18 år, og mange kan ha behov for støtte langt opp i voksenlivet. Henvende de videre til helsesøster, miljøarbeidere eller rådgiver på skolen alt etter hva det gjelder. Jeg tenker det er læreren sin oppgave er å se det enkelte elev, og ta raskt tak i før det får mulighet til å utvikle seg videre.

I Folkehelse rapporten antar de at rundt 70 000 barn og unge har psykiske lidelser som må behandles. Hver tredje 16 åring har ved ett eller flere tilfeller hatt forbigående symptomer, som ville gitt en psykiatrisk diagnose (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 68). De fleste barn som har psykiske lidelser kommer fra vanlige familier som har få risikofaktorer. Risikoen øker likevel betraktelig, når barn utsettes for store belastninger og på flere områder i livet og som i tillegg varer over tid. Derfor er tidlig intervensjon viktig å fange opp disse ungdommene. Det kan læreren gjøre gjennom samtaler med elever og observere endringer. Hvem som utvikler psykiske lidelser er et komplekst samspill av biologiske forutsetninger og summen av støtte og belastninger en utsettes for (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 69).

### **2.3 Det psykososiale miljøet på skolen**

Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) §9a-1 gir eleven en individuell rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det vil si at det er den enkelte

elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende. Alle ansatte ved skolen er pliktig til å sikre elevene denne individuelle retten og arbeide systematisk for å oppfylle det. Det jeg legger i begrepet psykososialt er hvordan vi har det med oss selv, og hvordan vi har det idet det sosiale miljøet rundt. Dette handler da om relasjoner mellom elever, elev/lærer elev og de øvrige som arbeider på skolen. Skolen er en arena for læring og utvikling både i form av kunnskap og menneskelig. Den generelle læreplanen handler om hvordan elevene skal utvikles gjennom læring og som mennesker (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Da er det av betydning hvordan dette læringsmiljøet fungerer.

Hvordan elevene opplever lærings situasjonen sin og det psykososiale miljøet kan påvirkes av mange faktorer. Det handler om hvordan eleven oppfatter sin opplevelses verden. Det er en rekke indre og ytre faktorer som spiller inn eksempelvis sosiale, helsemessige og økonomiske. Jeg vil ha fokus på psykososiale miljøet med tanke på stress i skolesammenheng uavhengig av alle faktorer som kan påvirke. Det er det som er elevmassen som vi lærere og skolen må møte, og da må vi finne en god måte å gjøre det på.

#### **2.4 Selvbestemmelse, prestasjonsmotivasjon og mestringsforventning**

Det er det to tilnæringer til den indre motivasjonen. Den indre motivasjon er ikke avhengig av ytre belønninger eller ytre konsekvenser. Hos en indre motivert person åpner mulighetene til kreativitet, ansvarlighet, sunn oppførsel og mulighet til varig endring av sin situasjon (Deci & Flaste, 1995, s. 9). I tillegg vil indre motivert atferd være et grunnleggende psykologisk behov, med tanke på kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Indre motivasjon kommer av interesse for å utføre aktiviteten. Når aktivitetene skal vare eller gjentas, må det tilfredsstillende behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). En person kan føle kompetanse, når det møter optimale utfordringer. Det krever ikke å få best karakter, eller bli først eller best for å kjenne seg kompetent. Det handler om å ta personlige utfordringer som er meningsfulle,

og gjøre sitt beste ut av det (Deci & Flaste, 1995, s. 66).

I skolesammenheng er det viktig å ivareta disse tre grunnleggende psykologiske behovene. Ved å gi elevene medbestemmelse, når det gjelder innhold og arbeidsformer. Det må i tillegg være tilpasset elevens alder og modenhet. Tilpasset undervisning kan fremme den indre motivasjonen, fordi det kan gi eleven mestring og dermed en følelse av kompetanse. Tilhørighet ved å skape et inkluderende læringsmiljø der elevene blir sett, respektert og kan arbeide med reelle oppgaver i grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143).

Bandura (Bandura, 1993) beskriver at mestringsforventning, *self-efficacy*, styrer valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet. Vi vil unngå situasjoner og aktiviteter, som vi har en forventning om å ikke klare. I skolesammenheng der elever tviler på sin kompetanse, vil de enten redusere innsats eller gi opp. Elever som derimot har forventninger om å mestre har større utholdenhet og er villig til å ta utfordringer. Jo høyere mestringsforventning desto større utfordringer kan en sette for seg selv, og det gir videre større engasjement til å gjennomføre ønskede mål (Bandura, 1993, s. 118).

Bandura sier også at hvordan elever ser på sine evner har betydning for deres forventninger og mestring. De personlige målsettinger vi setter for oss selv avhenger av hvordan vi vurderer egne evner. Hvis de ser på evner som noe de erverver gjennom innsats, vil de ikke så lett miste motet underveis i en læringsprosess. Derimot hvis de ser evner som noe stabilt vil de lettere miste motet i en læringsprosess (Bandura, 1993, s. 118).

Lærerens tro på at elevene kan mestre er en viktig motivasjonsfaktor, og det påvirker videre hele læringsmiljøet. Samtidig gir det elevene mulighet til faglig utvikling. Like viktig er det at læreren selv har tro på sin kapasitet (Bandura, 1993, s. 117). Kapasitet i denne sammenheng er hvor trygg læreren er på sin kompetanse som lærer. Da tenker jeg det er viktig med hvor godt læreren behersker faget sitt, kan lede klassen sin, har oversikt og gir trygghet til elevene. Læreren mener jeg har det kollektive ansvaret ved å gi elevene muligheten til denne motivasjonen. Det å tro på egen mestring er sentral for egen funksjonsevne og livssituasjon (Bandura, 1993, s. 117).

## 2.5 Psykologisk stress

Stress blir brukt mye i vår dagligtale og det er en subjektiv følelse og derfor vil begrepet ha noe ulik betydning for den enkelte. Likevel handler det tilslutt om mestring av kravene en blir stilt ovenfor. Jeg støtter meg til to teoretikere innen stress for å forstå hva stress er og hvordan det kan mestres.

Lasaruz sin teori om krav fra det ytre miljøet mot egne ressurser til å møte kravet. Jeg bruker teorien for å se hvilke krav er det våre elever kan bli stilt overfor, som de ikke kjenner de har ressurser til å møte.

Antonovskys ser stress mer i sammenheng med mestring, og det oppnår enn med at verden oppleves håndterlig, begripelig og meningsfylt. Dette blir fra et litt annet perspektiv selv om begge teoriene handler om krav, som oppleves som for store. Jeg bruker teorien for å se hvilke opplevelser er det i skole sammenheng som blir lite håndterlig, begripelig og meningsfull og kan skape stress for elevene.

Siden vi mennesker er forskjellige vil vi reagere ulikt på ulike utfordringer. Det vil også være individuelt forskjellig, hvor sterkt en vil reagere utfra omstendighetene rundt en selv. Hvor mye belastning en blir utsatt for i form av krav fra flere hold. Hvis jeg ser dette i skolesammenheng. Elevene får både innlevering og fremføring på skolen, konflikt i klassen og lite søvn. Det vil gjøre elevene mer utsatt for stress enn om ikke alle disse faktorene var tilstede.

Lazarus (Lazarus et al., 2009) forskning innen stress har vært viktig i forståelsen av hva stress er. Han beskriver femten følelser, om hvordan individet tilpasser seg i forhold til stress. De består av alt fra lykke til vrede uten at jeg kommer nærmere inn på dette i oppgaven. Mitt formål er å finne ut hva som skaper stresset og ikke hvordan elevene reagerer på stresset.

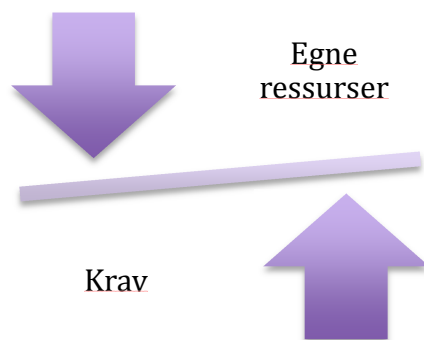
Det kan forstås slik hvis vi ser det i skolesammenheng. Elevene får en oppgave de ikke helt forstår og det virker uoverkommelig. De kjenner på sin utilstrekkelighet ovenfor krav som

stilles. Da vil en eller flere av disse følelsene komme til uttrykk, i det eleven prøver å tilpasse seg kravet. Det miljømessige kravet er i dette tilfellet er skoleoppgave. Følelsene kan fortelle oss forholdet mellom individet og miljø ut ifra om de reagerer positivt eller negativt på kravet de blir stilt overfor (Lazarus et al., 2009, s. 51). Jeg forstår dette slik, at følelser som spiller inn kan enten dempe eller øke stressnivået. Reagerer eleven eksempelvis med at dette er en fin utfordring, vil det dempe stresset. Hvis eleven derimot reagerer med frustrasjon vil det øke stresset.

Vi må ikke glemme at stress også kan være positivt med at det kan blant annet øke vår oppmerksomhet. Hvordan vi videre velger å møte kravet, spiller følelser inn i forhold til hvilke strategier som tas i bruk. Hvis individet får en følelse av å mestre kravet på en god måte, senkes stressnivået og følelsen etterpå er ofte selvtilfredshet. Hvis det derimot ikke greier kravet, vil det ikke føle mestring og stressnivået vil øke dersom vedkommende tenker at dette er viktig for en å mestre.

Psykologisk stress er en følelse av at egne ressurser ikke strekker til i møte med en opplevelse av skade eller tap. Det kan også være en føler trussel av skade eller tap. Det kan også være at en blir stilt for en utfordring som krever stor personlig innsats (Lazarus et al., 2009, s. 50). Det er miljøpåvirkninger utenfra som utløser en stressreaksjon og et behov for mestring. Eksempelvis en elev som har fått en oppgave og føler at den blir vanskelig å få gjennomført innen tidsfristen. Vil det kunne skape stressreaksjon, fordi eleven ikke føler at ressursene strekker til. Det kan igjen gi en redsel for tap av karakter og et behov for hvordan mestre situasjonen.

Jeg har illustrert stress med en modell som jeg har laget (fig.1 s.14). Det er krav vi står overfor og ressursene vi kan møte kravene med, som bør være i balanse. Nøkkelen til denne balansen er mestring. Når egne ressurser ikke strekker til, og kravene er for store eller vanskelige vil stressnivået øke.



Figur 1: Egne ressurser i møte med krav fra miljøet.

Aaron Antonovsky utviklet begrepet *sense of coherence* (Antonovsky & Ammon, 2011). I den danske oversettelsen brukes opplevelse av sammenheng (OAS). I følge Antonovsky er den viktigste faktor for å mestre stress at tilværelsen kan oppleves meningsfull, begripelig og håndterlig. Han ser stress i sammenheng med mestring.

Begripelighet går ut på den kognitive forståelsen. I hvor stor grad man oppfatter det en blir konfrontert med i det indre eller ytre miljøet, slik at informasjonen sees som strukturert, sammenhengende og tydelig i motsetning til kaotisk, uforklarlig og tilfeldig. De som har stor grad av begripelighet, klarer å sette uforutsigbare hendelser i en forståelsesramme (Antonovsky & Ammon, 2011, s. 34-35). Det at eleven forstår hva som skjer og hvorfor det skjer. De har behov for å forstå, og få en forklaring for å unngå stress. Eksempelvis hvorfor de får en oppgave, hva er målet med å arbeide med den.

Håndterbarhet går ut på i hvor stor grad en oppfatter at det er ressurser til rådighet, til å klare de krav en blir stilt ovenfor. Med rådighet er ressurser en selv har eller en annen person som en har tillit til. Det kan være alt fra nærmeste familie til Gud. På skolen blir det viktig at eleven har tillit til læreren. I skolesammenheng vil Vygotskijs nærmeste utviklingszone være å gi elevene disse ressursene (Vygotskij, Roster, Bielenberg & Kozulin, 2001). De som har en stor grad av håndterbarhet vil ikke oppleve seg som offer for omstendigheter eller at livet er urettferdig. Under vanskelige hendelser som alle mennesker opplever, klarer de å håndtere det uten å bli fast i sorgen (Antonovsky & Ammon, 2011, s. 36).

Meningsfullhet går ut på i hvor stor grad man føler at livet er følelsesmessig forståelig. Problemer og krav tilværelsen fører med seg er verd å satse på med energi og engasjement. Hvordan en er villig til å ta utfordringer og finne mening med den og gjøre sitt beste for å komme seg igjennom den. Det vil si å være følelsesmessig involvert og en aktiv deltager i sitt eget liv (Antonovsky & Ammon, 2011, s. 36). Med å være følelsesmessig engasjert i det en gjør, tenker jeg gjør noe med den indre motivasjonen til å utføre oppgaver.

## **2.6 Tidligere forskning innen stress**

En nyere undersøkelse om stress ved Universitetet i Stockholm (Schraml, 2013), er interessant med tanke på min undersøkelse. Hun har som meg gjort en undersøkelse på stress hos elever, som har gått på første året i videregående skole. I denne doktorgradsavhandling gjorde hun oppsiktsvekkende funn. Jeg finner denne undersøkelsen interessant, siden jeg opplever at vi ofte sammenligner oss med våre naboland. Grunnen til at vi gjør det tenker jeg skyldes at vi har mange fellestrekk kulturelt og levestandarden er det ikke store forskjeller på.

I undersøkelsen oppga tretti prosent at de var så stresset at det kunne klassifiseres som alvorlig. Åtte prosent hadde så omfattende problemer at det i en klinisk situasjon med voksne ville fått diagnosen utbrent (Schraml, 2013, s. 35).

Spesielt ille var det blant jenter der forskeren mener det haster med å få på plass programmer som kan hjelpe ungdommer med å takle stress i hverdagen (Schraml, 2013, s. 7).

Slik jeg forstår denne undersøkelsen er dette bekymringsfullt. Hvis tretti prosent av elevene er alvorlig stresset. Det kan føre til alvorligere psykiske tilstander dersom det vedvarer over tid (Folkehelseinstituttet, 2010). Videre har det hos åtte prosent av elevene utviklet seg så langt, at de i en arbeidssituasjon vill fått diagnosen utbrenthet. Jeg har aldri vært bort i at elever har blitt sykemeldt på grunn av utbrenthet. Det er et tankekors hva

disse elevene får av mestring på skolen, når de har så uttalte problemer. Det er jentene som føler det mest stressende. Det er interessant at det er kjønnsmessige forskjeller på hvordan elever mestrer stress. Likevel kan det være at det ikke er hensiktsmessige måter guttene har taklet stresset på. Jeg tror at det ikke er store forskjeller med tanke på kjønn i forhold til å føle seg stresset. Tenker det ligger mer i hvordan det takles. Forskeren her ønsker at det snarest kommer programmer inn i skolen slik at elevene lærer seg å takle stresset. Jeg tenker dette er mer komplisert enn som så. Det er fint at elevene kan lære om stress og stressmestring. Likevel er stress en mer sammensatt problem, det kan ikke være kun opp til elevene å takle. Hvis de ikke rår over utfordringen de står ovenfor, kan de ikke gjøre stort med stresset det medfører.

Catharina Elisabeth Arfwedson Wang<sup>2</sup> kommenterer til forskning.no (Jakobsen, 2013) at det er sannsynlig at ungdom i Sverige og Norge er svært like på dette feltet. Hun synes det er påfallende, at det er de ressurssterke barna som er utrolig stresset. De opplever sterk konkurranse med karakterer og om de beste studieplassene også for å lykkes generelt. Slik jeg forstår dette gjelder dette elever som egentlig skal ha ressurser til å møte kravene det står overfor. De har ambisjoner og mål, som de ønsker å oppfylle for å realisere seg selv. De er nødt til å prestere på et høyt nivå, for å nå sine mål. Tenker det kan bli for mange av disse kravene de blir stilt overfor, slik at alle ressursene de har til rådighet ikke strekker til.

## **2.7 Forebygging sett sammen med pedagogikk og didaktikk**

Forebygging i denne rapporten handler om hvordan vi lærere pedagogisk og didaktisk kan legge forholdene til rette for elevene for å unngå stress.

Vygotskij (Vygotskij et al., 2001) er blant annet forbundet med teorien om den nærmeste utviklingssonen. Jeg mener at hvis læreren gir elevene mulighet til å arbeide i den nærmeste utviklingssonen, vil det kunne gjøre at elevene kan unngå stress som hemmer

---

<sup>2</sup> Catharina Elisabeth Arfwedson Wang førsteamanuensis i psykologi ved Universitetet i Tromsø kommenterer til forskning.no



elevene. Med det mener jeg at eleven ikke ser på krav som for store og dermed ikke opplever mestring.

I følge sosiokulturell teori bør læreren ha kjennskap til elevene for å kunne tilpasse undervisningen til den enkeltes nærmeste utviklingszone og gi utfordringer de kan strekke seg etter. I dialog med elevene kan læreren få innblikk i hva elevene har av det Vygotskij kaller oppnådd kompetanse. Samtidig kan læreren veilede elevene videre, slik at de kan få oppgaver de så vidt greier å beherske på egen hånd, som Vygotskij kaller den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij et al., 2001, s. 166 og 239)

For å kunne å tilpasse undervisningen til elevenes nærmeste utviklingszone betyr å gi elevene utfordringer de kan strekke seg etter. Da tenker jeg både i forhold til mengde av oppgaver og vanskelighetsgrad. Det gir en passende mengde stress, som kan være avgjørende for å yte det beste og gi mestring for eleven. For at læreren skal kunne gi slike oppgaver er det avgjørende å ha kjennskap til elevenes oppnådde kompetanse. Hvis kravet om prestasjon stadig ligger langt over elevens nærmeste utviklingszone, kan det oppleves som en sterk stressor. Utfordringene blir så store at de kan virke meningsløse eller uoverkommelige for eleven. Kravet fra miljøet rundt i dette tilfellet en skoleoppgave blir for stor til hva eleven greier å mestre og det skaper psykologisk stress. For å klare å motivere elevene tenker jeg det er viktig å holde stress på et nivå som kan engasjere elevene (Säljö, 2001, s. 125)

Begrepet ”stillas” som er forbundet med Vygotskij er veiledningen og støtten eleven får og det må gjøres på en slik måte at eleven finner løsningen gjennom forklaring, eksempler, korrigerende og oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58). Det er viktig at eleven kan arbeide selvstendig, men likevel ha støtten frem til det klarer det på egen hånd.

Etter mitt syn vil det forebyggende arbeidet i videregående skolen som den enkelte lærer kan gjøre noe med handle om pedagogikk, didaktikk, kommunikasjon mellom lærer og elever og relasjonen mellom lærer og elever. Hvilken *pedagogisk grunnsyn* læreren har om den er bevisst eller ikke, vil påvirke undervisningsplanleggingen, undervisningen og synet på elevene.

Lærerens pedagogiske grunnsyn mener jeg består av vårt menneskesyn, kunnskapssyn og læringssyn som videre vil påvirke vår undervisning. Dette utvikler seg videre gjennom erfaringer og i samspill med kolleger/læringsmiljø, og via nye kunnskaper som blir filtrert gjennom våre egne verdier. Dette vil komme til uttrykk gjennom hvilke holdninger vi har til våre elever og dermed hvordan vi kommuniserer, og hvilke relasjoner vi klarer å skape til elevene. En god relasjon handler om å være menneske gjennom samhandling og kommunikasjon. En god lærer kan skape motivasjon hos elevene ved å bry seg om elevene sine (Nordahl, 2010, s. 132-135).

Lærerens personlige kvaliteter som vennlighet, systematikk og engasjement mener jeg har sammenheng med hva elever lærer. Engasjement for faget kan vekke interesse hos eleven, som videre kan skape motivasjon for videre læring hos eleven. Relasjon til elevene må være ekte og der må vi kunne vise holdninger og følelser. Elevene må gis mulighet til å utvikle seg selvstendig, med å bekrefte den enkelte elevens individualitet. Det er viktig å bli sett av læreren, og legge opp til at den enkelte elev kan arbeide etter den nærmeste utviklingssonen.

Andre forhold ved læreren som jeg tenker påvirker er hvor godt det behersker faget sitt. Her tenker jeg ikke profesjonsfaget som eksempelvis helsefagarbeider, men som lærer. Det kommer til synet gjennom didaktisk kompetanse som betyr å ha både kunnskaper og evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen (Gundem, 2011, s. 79). Det hjelper lite om læreren har engasjementet i sin profesjon, og mangler didaktisk kompetanse. Derimot er erfaringene og kunnskapene i fra profesjonen viktig i lærerrollen på yrkesfaglige linjer. Mulighetene til kreativitet i undervisningen blir større ved å kunne forklare ting på annen måte og vise til reelle eksempler fra det virkelige arbeidslivet. Det blir samtidig tilpasset undervisning der en kan nå til flere elever.

Læreren må kunne vise kontroll ved at undervisningen er planlagt og godt forberedt. Skolehverdagen kan være preget av uforutsigbare hendelser og der er kommunikasjon viktig og ved å utstråle trygghet. Læreren må gi elevmedvirkning, men ikke i den grad at planer endres ofte, fordi det kan skape usikkerhet hos elevene. Det gir lite forutsigbarhet hvis det er stadige endringer i forhold til forventningene. Jeg mener det er bedre å ta elevene med i planleggingen i forkant, der de eksempelvis kan få noen valgmuligheter i forhold til hvilken type vurdering de ønsker på temaet de arbeider med.

I denne alderen 16 – 18 år er det store avgjørelser som skal tas, som kan være vanskelige for også voksne mennesker. I innledningen til den generelle læreplanen står det:

*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (KUF, 1993, s. 2).*

Her har opplæringen fått et stort ansvar som kan sees som det kollektivet rundt hvert enkelt elev. Vi skal ruste elevene til å møte livets oppgaver og lære elevene hvordan de kan mestre det sammen med andre. Hvert enkelt elev skal bli kyndig til å ta hånd om seg selv og sitt liv. Det står skal og da er det noe vi må veilede eleven på, slik jeg tolker den generelle læreplanen.

Jeg opplever at oppgaver elevene får på skolen, gir dem stor frihet til å velge hvordan oppgaven skal løses eller fremføres. Er denne typen oppgaver uheldige? Her skal de ikke bare vise faglighet enten teoretisk eller praktisk, men de må i tillegg vise sine personlige egenskaper i måten de løser oppgaven på? Det er ikke enkelt for lærer å vurdere dette heller og det krever ofte en refleksjon i etterkant over hvordan eleven har tenkt og hva det kunne ha gjort annerledes. Elevene bør også ha brukermedvirkning der de kan ha innflytelse på hvordan de ønsker å løse oppgaver og hvordan de ønsker å bli vurdert

## **2.8 Yrkespedagogisk perspektiv**

Yrkespedagogikk handler om oppdragelse og undervisning på måter som er utviklende underveis mot et yrke. Det omhandler og er forankret i yrkesutøvelsens arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser i følge studieplan for master i yrkespedagogikk 2010 (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2009).

Intensjonen med Kunnskapsløftet (Udir, 2006b) for yrkesfag var å gjøre utdannelsen mer meningsfylt og relevant for elevene. Faget ”prosjekt til fordypning” ble innført med

reformen og dette skulle gi elevene faglig spesialisering og praksis i valgt yrke. Dette er et stort fag som utgjør 30% av timetallet både på Vg1 og Vg2 (Udir, 2007).

Mine erfaringer med hvordan faget praktiseres er at lærere besøker elever ute i praksis og veileder elevene med oppgaver og praktiske ting som de behøver. Elevene har en kontaktperson/veileder ute på praksisplassen, og det holdes et forventningsmøte og skrives kontrakt for praksisperioden. Jeg har opplevd ulik organiseringen av faget på andre skoler. Noen periodiserer timeplanen slik at eleven er ute sammenhengende i flere uker, mens andre har en til to dager i uken gjennom skoleåret. Det er vanlig at elever har en del oppgaver som skal innleveres i løpet av praksisperioden.

Jeg mener at lærere på yrkesfaglige linjer som ikke har holdt seg oppdatert ute i yrket, ikke kan gi sine elever en reel praksisnær undervisning. Elevene kan oppleve at det de lærer på skolen er utdatert og at det gjøres på helt andre måter ute i praksis. Det kan resultere i at eleven ikke ser relevansen mellom teoribasert undervisning på skolen og den praktiske virkeligheten. Det kan også være en utfordring for lærere som ikke har yrkesutdanningen som sin profesjon. Eksempelvis en førskolelærer som underviser på barne- og ungdomsarbeiderlinjen. Jeg tenker at det kan bli et spørsmål om yrkesidentitet og status. I dette tilfellet har en førskolelærer sin pedagogiske kompetanseområde på småbarn. En barne- og ungdomsarbeider skal ha kompetanse fra null til atten år. På Vg1 nivå er det viktig for elevene å kunne få relevant teori og praksis i forhold til det yrket de tenker å velge. Samtidig må det finnes en bredde, for de som ikke har bestemt hva de skal velge videre. Da er det en fordel ha lærere med forskjellige fagbakgrunner som kan være med på å fange elevenes interesse (Hiim, 2013, s. 21-22).

Læreplaner er generelle som bidrar til forskjellig tolking av hva som er viktig og yrkesrelevant for elevene (Udir, 2006a). Jeg har selv opplevd at det er store forskjeller innen samme skole på hvordan det arbeides med ulike mål, fordi de vektlegges og tolkes forskjellig.

Det er brede utdanningsprogrammer der det skal være mulig å utdanne seg til flere yrker. Undervisningen på Vg1 må legges opp slik at det er relevant for de ulike yrkene. Av erfaring har jeg opplevd at lærere på Vg2 helsefagarbeider mener elevene kan altfor lite om anatomi og fysiologi. Spørsmålet vi må stille oss er om vi klarer å tilrettelegge det like

relevant for de ulike yrkene? Lærere er ofte uenige i om hva denne grunnkompetansen for Vg1 elevene skal være (Hiim, 2013, s. 22-23).

Yrkesfaglige linjer har et stort frafall i dag og det er nok meget sammensatte årsaker for det (Hernes, 2010, s. 7). Jeg tenker at det er ulike årsaksforhold uten at jeg kommer inn på det her i oppgaven min. Stress mener jeg er en av årsakene og det kan bestå av mye, som jeg ønsker å belyse. Som velferdssamfunn er vi avhengige av at de unge får utdanning og kommer ut i arbeid. At nærmere en tredjedel av elevene som startet på videregående opplæring ikke fullfører er et problem (Hernes, 2010, s. 7). De havner utenfor, men tenker det kan være et signal på at den videregående opplæringen ikke fungerer optimalt. Kunnskap som utvikles ved å gå på skole er ikke allmennkunnskap, men grunnleggende for å kunne få seg en utdanning og en sikrere plassering i arbeidslivet (Illeris, 2009, s. 43).

Brevik sin definisjon på yrkesdidaktiske begrepet:

Yrkesdidaktikk omfatter yrkesfaglæreres arbeid med planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og læringsoppgaver – basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng (Brevik, 2014, s. 32).

Slik jeg forstår Brevik sin definisjon handler yrkesdidaktikk om at læreren skal kunne planlegge, tilrettelegge, gjennomføre, vurdere og kritisk analysere yrkesspesifikke undervisnings- og læringsoppgaver (Gundem, 2011, s. 79). Det består av relevante arbeidsoppgaver for yrket, hvor eleven kan være aktiv i læringsprosessen. I tillegg ha forståelsen og betydningen av de yrkesspesifikke oppgavene i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng. Da tenker jeg eleven må være aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av sitt arbeid i skole og bedrift. De må få forståelsen av betydningen de ulike arbeidsoppgavene med tanke på bedriften og for samfunnet. Slik at de kan se seg selv og sine handlinger i et større sammenheng.



### 3 METODE

I dette kapittelet begrunner jeg valg av respondenter, forskningsdesign og metode. Hvordan jeg har hentet inn informasjonen fra mine informanter og videre behandlet datamaterialet. Resultater og analyse er knyttet til funn som belyser problemstillingen. Jeg forklarer mine metodiske utfordringer under dette arbeidet.

Hvilken forskningsdesign en velger er et viktig valg, når en skal undersøke noe. Først måtte jeg finne ut hva jeg ønsket å få svar på. Deretter bestemte meg for hvilken datainnsamling gagnar undersøkelsen.

Jeg har vurdert mitt metodiske valg for å kunne gi svar på min problemstilling:

*Hva skaper stress for elever i videregående skole? (kap.1.2).*

For å kunne besvare min problemstilling valgte jeg kvalitative intervjuer. Jeg har forstått at det er det mest vanlige metoden innen kvalitative studier. Jeg fant kvalitative intervjuer som mest hensiktsmessig å bruke, for å få en dypere forståelse. Muligheten til å få detaljerte og fyldige besvarelser av informantene gjør denne metoden godt egnet, når en ønsker en dypere forståelse av et fenomen (Ryen, 2002, s. 19). Det er mulig å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, enn ved å bruke et spørreskjema. I tillegg kan en stille oppfølgingsspørsmål, der informanten kan fortelle om sine opplevelser for å få frem nyanser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Det er nettopp disse nyansene som kan være interessante fenomener ved undersøkelsen. Da kan jeg få tak i informantenes perspektiv der målet mitt er å få økt kunnskap på temaet (Postholm, 2010, s. 34).

Jeg kunne ha valgt fokusgruppeintervju, men tenkte at jeg ikke hadde fått frem de samme fenomenene. Jeg vurderte det slik på bakgrunn av temaet mitt. De kunne unnlate å fortelle enkelte ting, som var viktig informasjon for undersøkelsen (Halvorsen, 2008, s. 139). Stress er en subjektiv følelse og den er individuell. Selv om en gruppe kan kjenne seg

stresset av samme faktorer, valgte jeg intervjuer for å ha en mulighet til å komme dypere i hva som skaper stress for informantene.

### **3.1 Tematisering**

Formålet med studien er å finne ut hva skaper stress for elever i videregående skole i skolesammenheng. Med skolesammenheng mener jeg både når de er på skolen, og i fritiden når de jobber med skoleoppgaver. Da tenker jeg både frivillig skolerelatert arbeid og lekser. Gjennom intervjuer var målet å få empirisk kunnskap på hva som skaper stress hos elevene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121).

Jeg har satt meg inn i fenomenet stress gjennom litteratur og forskning. Det var viktig for meg sette meg grundig inn i det, slik at jeg kunne utvikle forståelse for informantenes situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Metoden ble valgt ut etter hvordan jeg på best mulig måte skulle få svar på det jeg ønsket. Det falt på kvalitative intervjuer som jeg gjorde i slutten av skoleåret med elever på Vg1 på yrkesfaglige linjer.

### **3.2 Planlegging**

De etiske sidene ved undersøkelsen min var noe som jeg måtte tenke på først. Det kunne komme sensitive opplysninger, som krever samtykke og konfidensialitet av opplysningene. Alle forsknings- og studentoppgaver som innebærer personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS) (NSD Personvernombudet for forskning, u.å). NSD er personvernombudet for forskning for HIOA (Høgskolen i Oslo og Akershus).



På bakgrunn av dette måtte jeg tenke grundig igjennom undersøkelsen min og sette opp noen kriterier. Jeg ville bruke båndopptak til intervjuene og min personlige pc til datainnsamlingen og dette skulle slettes når jeg var ferdig med intervjuene 20.06.2013. Personvernombudet fant ut grunnet bruk av privat pc at jeg som student og min veileder satt oss inn i og etterfulgte interne rutiner for datasikkerhet ved HIOA.

Dette løste jeg ved å ha min private pc innelåst på et kontor hjemme, i tillegg er det kode for å komme inn på min private pc. Informantene ble registrert med nummer, slik at det ikke var mulig å spore opp opplysninger tilbake til enkeltpersoner. Prosjektet ble avsluttet 20.06.2013 og innsamlede opplysninger ble da anonymisert og lydopptak slettet som var et krav i prosjektvurderingen min (vedlegg 3).

Anonymiseringen skjedde som tidligere nevnt med å nummerere mine informanter. Der ingen informasjon hvor alder, kjønn og skole kommer frem slik at enkeltpersoner kan gjenkjennes. I forbindelse med søknaden hadde jeg utarbeidet en samtykkeerklæring (vedlegg 2) og en intervjuguide (vedlegg 1). Jeg fikk avslag på første søknaden. De trengte opplysninger på hvilken informasjon informantene fikk om prosjektet. Jeg laget et informasjonsbrev om prosjektet, og sendte inn på nytt der jeg skrev at jeg i tillegg til muntlig informasjon ville gi det skriftlig til informantene. I tillegg ga kontaktinformasjon på min veileder, og sendte inn et revidert informasjonsbrev.

Informantene mine var 16 år og barn under 16 år skal vanligvis ikke trekkes inn i undersøkelser uten foreldrenes tillatelse (Postholm, 2010, s. 162). Dette var noe jeg likevel vurderte, men falt på at det ikke var nødvendig grunnet undersøkelsens karakter. NSD har vurdert prosjektet mitt uten foreldrenes samtykke.

Jeg ble kontaktet ved prosjektets avslutning av personvernombudet angående status for behandlingen av personopplysninger.

Med dette tar jeg ansvar og sikrer forskningsetiske prinsipper for konfidensialitet og samtykke fra informantene.

For å få tilgang til informanter og et utvalg som passer til problemstillingen min, fikk jeg tak i informanter via nettverket mitt. Jeg kjenner lærere og rådgivere på ulike videregående

skoler og kontaktet de for å få tak i informanter. Jeg var i kontakt med de via mail og telefonsamtaler. De fortalte meg om elever de visste følte seg stresset av skolearbeidet, med at de hadde gitt uttrykk for det selv. Jeg ønsket informanter som kunne gi meg mye informasjon, ved at de var villige til å snakke om sin situasjon. Vi ble enige på telefon hvilke elever de skulle spørre, om de kunne tenke seg å bli intervjuet av en som skal skrive masteroppgave om temaet. Dette var et strategisk valg fra min side, for å kunne få mest mulig informasjon om det jeg ønsket å studere. Det var viktig for meg å få en adekvat utvalg fremfor et bestemt antall. De tre informantene jeg valgte å kontakte først, var villige til å delta og ble dermed de som er med i undersøkelsen. Hvis det skulle vise seg at informasjonsmengden ble for knapp, til å utforske fenomener som skaper stress, hadde jeg tilgang til flere informanter.

Jeg fikk da mobilnummeret til disse elevene og tok kontakt. Første kontakten var via en telefonsamtale, der de fikk en kort presentasjon av undersøkelsen min. Det ble avtalt møte der jeg anbefalte informanten å komme med forslag til hvor vi kunne gjennomføre intervjuene. Dette er en form for snøballmetode, der jeg spurte utenforstående om hjelp til hvem en kunne intervjuer (Ryen, 2002, s. 90).

Intervjuene skjedde på ulike steder både en rolig kafe, et bibliotek og ute i en park. Det var viktig for meg å ta hensyn til hvor informantene kunne føle seg komfortable under intervjuet.

### **3.3 Intervjuing**

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mai 2013. Jeg hadde tre informanter og vi avtalte å møte på litt ulike plasser som passet informantene. De ble nummerert fra 1 til 3 for å anonymisere de. Båndopptakeren min kunne stilles slik at alle intervjuene ble på egne nummererte filer. Intervjuene skjedde på ulike dager, for at jeg skulle være opplagt i møte med de og kunne være engasjert og en god lytter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141).

Det var viktig for meg å bygge opp trygghet de første minuttene av et intervjuene, slik at informantene kunne åpne seg for meg og dele sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Jeg ønsket å få til en avslappet tone med informantene, der en prøver seg frem hvordan kjemien kan stemme overens. I min tilnærming var det viktig for meg å skape denne tryggheten, for å kunne skape nærheten. Jeg var min kroppsspråk bevisst, slik at det nonverbale ikke skulle fortelle noe annet enn hva jeg ønsket (Ryen, 2002, s. 101). Jeg valgte å ha en imøtekommende holdning der jeg viste interesse for informanten. Jeg var bevisst på å bruke min erfaring med å ha samtaler med elever. Der jeg hadde pauser før jeg stilte neste spørsmål, for å gi informanten tid til å tenke og mulighet til å snakke videre.

Intervjuene ble tatt opp på bånd noe de var forberedt på. De ble informert om at lydfilen ville bli slettet, når det var transkribert eller senest 20.06.2013. Båndopptakeren ble plassert mellom meg og informanten. Det virket som om det ikke hadde påvirkning på informantene. De så på båndopptakeren i det den ble satt frem, men viste ikke den stor interesse under intervjuene.

Jeg startet alltid med litt småprat før jeg gikk gjennom det formelle rundt intervjuet, som må sies og deres rettigheter til å trekke seg. Vi gjennomgikk samtykkeerklæringen både skriftlig og muntlig. Hvordan anonymitet skulle ivaretas, og at vi skulle holde på cirka en time og maks halvannen time. Hvis de ønsket å trekke seg, fikk de vite at all data ville bli slettet og at det ikke ville være med i undersøkelsen min. Da har informantene rammene og en forutsigbarhet over hva som skal skje, som kan gi dem en trygghet i intervjusituasjonen.

Jeg informerte om formålet med undersøkelsen min var å finne ut hva som skaper stress hos elever, og at undersøkelsen min var en del av min masteroppgave. Det var et bevisst valg, å ikke fortelle at jeg er lærer. Det tenkte jeg kunne påvirke informantene under intervjuet.

Intervjuguiden min laget jeg for å ha visse rammer for meg selv. Jeg har ingen stor erfaring med å ha intervjuer og det var betryggende å ha den liggende på fanget. Det finnes flere måter å ha intervjuer på, og jeg hadde en form for åpen. Spørsmålene ble ikke stilt slik de står skrevet. Det var mer en forsikring om at det ble snakket om de temaene jeg ønsket svar på. Meste parten av informasjonen som jeg behøvde, kom allerede etter oppfølgingsspørsmålene til spørsmål nummer en. Det hadde jeg regnet med på forhånd,

men likevel når de ble spurt på nytt om noe de allerede hadde snakket om, kunne det komme nye elementer.

Jeg har formulert direkte spørsmål om hva skaper stress for deg, og det er ikke metodisk riktig. Det blir samme ordlyden som i min problemstilling, men jeg fant det vanskelig å formulere det på en bedre måte. Jeg vurderte det slik at disse informantene var klar over at det var derfor de ble valgt ut for intervjuing. Likevel stilte jeg ikke de spørsmålene slik de er skrevet. Intervjuguiden var derfor ikke helt optimal selv om det fungerte med at det strukturerte intervjuet. Disse tilleggsspørsmålene til hovedspørsmål en var de som ble det viktigste, og samtidig strukturerte intervjuet. Det ble også en forsikring om at jeg fikk spurt om det jeg ønsket i intervjuene. I tillegg til at alle informantene fikk de samme spørsmålene. Det var min uerfarenhet som kommer frem i måten jeg valgte å lage intervjuguiden.

Det var oppfølgingsspørsmålene mine som var sentrale under intervjuet. Jeg stilte spørsmål og styrte intervjuet. Gjentok noe informanten hadde sagt, for å få de til å utdype det mer om det som var av interesse (Ryen, 2002, s. 99). Denne måten ga fin flyt i intervjuene der informantene fikk snakke uten at de ble avbrutt av meg. Jeg noterte hvis det var noe spesielt jeg ville at informanten skulle snakke mer om, for å unngå at informanten kom ut av det han ville si.

Avslutningsvis gikk vi igjennom intervjuet, med at jeg oppsummerte det viktigste jeg hadde fått ut av intervjuet. Informantene hadde mulighet til å komme med presiseringer eventuelt rettelser til min forståelse.

Intervjuguiden min hadde fire hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål. Det var oppfølgingsspørsmålene som var sentrale under intervjuet. Jeg startet eksempelvis med å spørre: Kan du fortelle hvordan du opplever skolen i forhold til trivsel? Hvordan vil du forklare motivasjonen din? Føler du et arbeidspress? Kjenner du et karakterjag?

Spørsmålene i intervjuguiden:

Spørsmål 1 *Hva skaper stress for deg på skolen?*

Med oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle om hvordan du opplever skolen i forhold til trivsel, kan du fortelle om din motivasjon, Er det med arbeidspress, Er det karakterjag, Hvordan er arbeidsmengden, Er det ulike oppgavetyper, Er det varierte undervisningsmetoder og andre ting.

Her er hovedfokus hos meg på stress og hva skaper stress i skolesammenheng. Jeg tenkte at disse stikkordene i oppfølgingsspørsmålene var viktige, til å samle inn informasjon i forhold til min problemstilling. Tenkte det ville komme frem hvilke krav det er, som gjør skolehverdagen stresset. Hvilken rolle betyr det i forhold til motivasjon og trivsel som er viktig i forhold til å mestre stress?

Spørsmål 2 *Hva skaper stress for deg i forbindelse med undervisning?*

Med oppfølgingsspørsmål: *Kan du fortelle om positive og negative opplevelser?*

Her ønsket jeg å få svar på om stress kan relateres til undervisningen på skolen. Kjennetegner undervisningen meningsfull, forståelig og håndterlig for elevene?

Spørsmål 3 *Hva skaper stress for deg i forbindelse med ulike typer oppgaver dere får?*

Med oppfølgingsspørsmål: *Kan du fortelle om positive og negative opplevelser?*

Her ville jeg ha svar på om oppgavene elevene får kjennes som meningsfulle, forståelige og håndterlige for elevene.

Spørsmål 4 *Annet du ønsker å fortelle om som vi ikke har fått frem under intervjuet?*

Med oppfølgingsspørsmål: Hva syntes du om å være med på dette intervjuet?

Det kan hende informanten ønsker å snakke om noe av relevans som jeg ikke hadde tenkt å spørre om. Samtidig blir det en fin avrundning som viser at jeg tar informanten min på alvor med at han er ekspert på sitt eget liv. Det blir en positiv slutt med noen ord om hva de syntes om å være med på intervjuet.

### **3.4 Transkribering**

I etterkant av intervjuene laget jeg notater og inntrykk jeg satt igjen med.

Intervjuene ble klargjort til analyse, med ordrett transkribering fra tale til skriftlig tekst. Jeg brukte lydbånd under intervjuene og opptakene ble gjort om fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Spørsmålene jeg stilte markerte jeg med fet skrift. Både kategorisering og tolking av data begynte i denne prosessen. Kategorier dukket opp fra både rådatamaterialet og ut ifra min faglige forståelse. Jeg arbeidet kategorisk, hva de ulike informantene hadde svart på samme tema. Jeg nummererte de, slik at det var mulighet å se hva de ulike informantene hadde svart selv om de ble slått sammen. Det gjorde jeg med å kunne gå på de ulike intervjuene underveis, med at de var nummerert på båndopptakeren. Dermed kunne jeg skifte mellom de ulike intervjuene og transkribere kategorisk. Rekkefølgen kunne variere på hva informantene snakket om, men det var ikke problematisk da laget jeg bare en ny kategori/tema. Denne måten å transkribere på er kanskje ikke vanlig, og tenker det kan være problematisk hvis det er mange informanter. Det ble oversiktlig for meg hva informantene hadde svart på ulike tema. Samtidig var det lett å se i hvilken kontekst informantene sa det de sa. Tilslutt tok jeg utskrift av transkriberingene og leste nøye igjennom datamaterialet og skrev i margin andre kategorier som dukket opp underveis. Jeg brukte markeringstusj på sitater, som kunne være interessante å bruke i analysen.

### **3.5 Analysering**

Analysedelen av oppgaven begynner i en grad allerede under intervjuene. Jeg blir nysgjerrig på noe informantene sier og stiller oppfølgingsspørsmål. Jeg følger noen spor som informantene beskriver ut ifra mine antagelser, som kommer opp under intervjuene.

Mine erfaringer og kompetanse jeg har med meg inn i intervjuene av både faglig og teoretisk bagasje er viktig å være bevisst. Det er på bakgrunn av min førforståelse, at jeg

har blitt interessert i det jeg undersøker. Min motivasjon til å undersøke hva som skaper stress hos elever, bunner i at elever klaget til meg om det. Det har nok påvirket meg under intervjuene, men også gitt meg en større forståelse innen feltet, slik at jeg har fulgt spor i intervjuene som kan komme til ny kunnskap.

Jeg måtte være bevisst, slik at mine tidligere erfaringer og forventninger ikke påvirker resultatene av analysen. Det kunne gjøre at jeg ikke var åpen for å finne noe nytt. Resultatene skal komme fra det empiriske materialet og ikke bekrefte antakelser. Jeg har vært opptatt av i hvilken kontekst det som blir sagt kommer frem, slik at jeg kunne gå tilbake å se på helheter og deler av materialet.

Jeg gikk inn analyse prosessen med et åpent sinn. Alle de transskriberte intervjuene skrev jeg ut på papir, fordi det var lettere for meg å få oversikt. Deretter leste jeg nøye i gjennom for å få en innblikk i helheten og jeg leste også notatene jeg hadde tatt like etter intervjuene. Analyseringen består i å stille spørsmål til materialet, se etter likheter i temaene som ble tatt opp under intervjuene. Kategoriserte i denne åpne kodingsfasen etter ulike temaer, som kan svare på problemstillingen (Halvorsen, 2008, s. 173). Dette gjorde jeg med post-it lapper og plakater. Her gikk jeg flere runder på ulike generalitetsnivå, som ble påvirket av faglitteratur jeg har satt meg inn i. I tillegg til at jeg transskriberte kategorisk med tanke på hva informantene svarte på de ulike temaene. Jeg hadde i første omgang tenkt å ikke stykke opp informantenes uttalelser, men å ha lengere sitater. Det arbeidet ble vanskelig, fordi deres lange utsagn kunne plasseres under flere kategorier. Det endte med at jeg måtte gjøre kodingsfasen på nytt og kategorisere det igjen etter ulike tema. Deretter for å redusere begreper som dekket samme fenomen. Her kom min uerfarenhet frem i måten jeg valgte å arbeide på. Det har likevel gjort at jeg har gått grundig igjennom materialet, og kanskje det har gitt meg en dypere forståelse (Halvorsen, 2008, s. 173).

Kategoriene jeg valgte å dele mine funn under :

Valg av utdanning

Skolevei preger skolehverdagen

Arbeidsmengden er belastende

Opplevelse av relevans

Pedagogisk og didaktisk perspektiv  
Karakterjag preger elevene  
Samarbeid oppleves ikke som ekte  
Opplevelser fra praksis

Flere av mine funn kunne plasseres under flere kategorier, fordi de var sammensatte. Det kan styrke andre funn underveis ved dannelsen av et helhetbilde.

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

Kvaliteten på intervjuene med tanke på kunnskap som kommer frem av undersøkelsen beror på hvordan jeg har mestret metoden, og har brukt mine kunnskaper. For å sikre reliabilitet, er det måten data blir samlet inn på som er viktig. Det at jeg har valgt en fruktbar metode med tanke på hva jeg ønsker å undersøke. Videre beror det på hvor nøyaktig jeg har vært gjennom hele prosessen med intervjuene, transkriberingen og analyseringen av datamaterialet, slik at resultatene blir pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

Jeg har fra starten av vært opptatt av at informantene mine skal forstå bakgrunnen til min undersøkelse. Intervjuene var frivillige og de fikk informasjon i forkant gjennom telefonsamtalene under rekrutteringen og før intervjuene startet. De fikk vite formålet med intervjuene og hvordan de skulle brukes og ivaretas.

Før intervjuene ble informantene oppfordret til å beskrive tanker og erfaringer, ikke svare hva de trodde jeg ønsket å høre. Jeg forklarte dem at dette kunne være vanlig i intervjusammenhenger. Videre har det blitt brukt båndopptaker og at jeg selv har gjort en ordrett transkribering av intervjuene. Nonverbal kommunikasjon ble notert fortløpende under intervjuene og refleksjoner rett i etterkant av intervjuene. Jeg bruker sitater i rapporten, som viser tanker mine informanter har hatt rundt sin opplevelsesverden (Ryen, 2002, s. 62).



Jeg valgte mine informanter strategisk, som kunne gi meg adekvat informasjon om det jeg ønsket å undersøke. De hadde selv et ønske om å formidle om fenomenet og temaet var ikke overraskende på informantene.

Dataene har blitt anonymisert og oppbevart utilgjengelig for andre. Utskriftene fra transkriberingene ble makulert og lydfilene slettet i midten av juni 2013. Samtykkeerklæringene blir makulert etter godkjent masteroppgave.

I kvalitative studier er det ikke mulig å generalisere resultatene, slik det kan i kvantitative studier. Det er likevel mulighet å snakke om overførbarhet, gjennom at leseren får god informasjon om hvordan studiet er gjennomført. Det gir leseren mulighet til å vurdere om det har overføringsverdi (Ryen, 2002, s. 180). Hensikten min var ikke å generalisere min resultater, men å få en dypere innsikt på stress hos elever i videregående skole. Det er likevel ikke utenkelig at resultatene i denne studien også kan gjelde andre elever på videregående skole. Resultatene fra denne rapporten bidrar til en økt forståelse knyttet til hva som skaper stress hos elever.

## **Validitet**

Validitet handler om dataene er gyldige og holdbare ved at metoden vi velger utløser data som er rimelig gyldige (Postholm, 2010, s. 170). Validering bør prege hele prosessen fra tematisering til rapportering. Det har jeg redegjort i dette metodekapittelet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Informantene har fått instruksjoner på at det er viktig at de er ærlige og ikke forteller det de tenker jeg ønsker å høre. Vi gjennomgikk i etterkant av intervjuene de viktigste punktene jeg hadde fått av intervjuene. Informantene hadde mulighet til å korrigere eller presisere sine uttalelser. Min rolle som undersøker og min forforståelse har jeg vært bevisst i de ulike fasene. Jeg viser min troverdighet ved at leseren kan følge hva jeg har gjort gjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 170).

### **3.7 Rapportering**

Kvaliteten og rapportens gyldighet avgjøres av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Jeg presenterer resultatene av min undersøkelse under kapittel 4. Jeg vil bruke sitater fra informantene. Der analyse og presentasjon av resultatene er under ett i tillegg sitater av informantene. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å slå sammen kapitlene resultat og drøfting, men det ble uoversiktlig. Grunnen til at jeg ønsket å gjøre det, var for å slippe å gjenta meg selv for mye. Jeg vurderte det som best for rapporten min å ha det hver for seg. Igjen kom min uerfarenhet frem, med å ikke velge det mest hensiktsmessige med engang.

#### **Referansesystem**

Jeg bruker sitater fra mine informanter og vil referere til de på følgende måte.

I 1: Informant 1 intervjuet 24. Mai 2013

I 2: Informant 2 intervjuet 30. Mai 2013

I 3: Informant 3 intervjuet 31. Mai 2013

## 4 RESULTAT

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn dels med sitater fra mine informanter og ved å henvise til mine tolkninger av empirien på et teoretisk grunnlag. Jeg deler kapittelet til funn, over hva som skaper stress for informantene. Disse vil bli drøftet i kapittel 5.

### 4.1 Valg av utdanning

Elevene jeg har gjort undersøkelsen på, er snart ferdig med første året på videregående skole. De har tatt et stort valg i livet, og har like før intervjuene søkt videre hva de vil gå på andre på videregående skole. To av informantene sier at det var noe tilfeldig, at de valgte den yrkesfaglige retningen de gikk på. Hvis de ikke kom inn på sitt førstevalg, valgte de linjer som var på den skolen de ønsket å gå på. En av informantene valgte å beskrive det slik: *”Jeg søkte på studiespesialisering på førstevalget, og regnet med at jeg ikke kom inn. Derfor satt jeg helse- og oppvekstfag på andre valg på samme skole. Flere av mine venner søkte også her, og jeg vil helst gå sammen med de (I. 1).”*

Alle informantene prioriterte å komme inn på samme skole som sine venner. Det kan se ut som om informantene vektlegger trivselen først og deretter utdanningsretning. Ungdom er konforme med venner, og de kan ta et valg på bakgrunn av at venner gjør det (Evenshaug & Hallen, 2001). Det at de kommer på samme skole og kan være betryggende. Det kan være et ønske om å ha et kjent nettverk rundt seg, for at livet skal bestå som håndterbar (Währborg, 2011). Det kan være en faktor som senker stresset for informantene.

I denne alderen er livet preget av store valg, som har betydning for deres fremtid (Illeris, 2009). Hvilken utdanning skal de velge er ikke et enkelt valg, og det kan være at det er for mange valg muligheter. Alle informantene sier også at de ikke visste hva yrket gikk ut på,

før de var ute i praksis. De hadde en anelse over hva det kunne innebære, men de hadde dannet helt andre bilder av hva yrket innebar.

### **Oppsummering**

Informantene sier det var noe tilfeldig de begynte på den utdannelsen de gjorde. Jeg har på bakgrunn av resultatene avdekket at informantene hadde forskjellige årsaker, til valg av utdanning. Beliggenheten til skolen var viktig for å slippe å ha lang skolevei. Det sosiale nettverket som venner utgjør, spilte en rolle i valget av skole og utdanning. Valget ble gjort på bakgrunn av hvor venner hadde søkt. En av informantene kom inn på andrevalget sitt og ønsket egentlig å gå en helt annen linje. Da var skolen avgjørende og ikke hvilken linje informanten kom inn på. En av informantene valgte strategisk, og tenkte det var best å ta en yrkesfaglig utdanning, og hadde det klart for seg yrkesvalget. Det var mulighet til å ta påbygg hvis de ønsket det senere.

### **4.2 Stress i forbindelse med skolevei**

Beliggenheten til skolen hadde betydning for valg av utdanning. De ønsket å gå på en skole i nærheten av hjemmet sitt, i tillegg til å komme på samme skole som sine venner. En av informantene som hadde tatt et bevisst valg av skole sa: *”For meg var det viktig å komme inn på denne skolen for å slippe å ta buss (I 1).”*

Det var et problem for elevene å være avhengige av buss til skolen. Det var også et bevisst valg av noen informanter å velge en skole, for å slippe å ta buss. Da trengte de heller ikke å stå opp så tidlig. En av informantene sa: *”Det er mye tull med bussene. De er overfylte og noen ganger får ikke alle elevene plass på bussen (I 2).”* Den ene informanten som tok buss ville slutte på skolen, fordi det ble for vanskelig. Det var mye forsinkelser og særlig på vinteren. Elever opplevde overfylte busser, og enkelte ganger at de ikke fikk plass. Det ble ikke satt opp ekstra busser, og da var det lenge å vente til neste buss. Etter skoletid kunne informanten ringe mor, som måtte dra fra jobb for å hente, og hun reagerte med å bli sur. Lærere ba informanten om å ta en tidligere buss, og ga anmerkning når de kom for sent. Det hadde medført til nedsatt ordenskarakter for informanten, som var avhengig av å

ta buss til skolen. Det opplevde informanten som en dobbelstraff, siden det skyldtes bussene. Dette har også medført at informanten har skulket skolen til tider. Informanten som fant avhengigheten av buss vanskelig sa det følgende: ”*Gidder ikke fortsette på denne skolen til neste år. Jeg har ofte skulket skolen, når det har vært kaldt (I 2).*”

Jeg tenker informanten har vurdert sine ressurser til å håndtere situasjonen, og må finne seg i det og ta til takke med det tilbudet som finnes. Informanten kan ringe mor etter skoletid, men det er heller ikke en god løsning fordi mor reagerer med å bli sur. Det kan skape en ny stress situasjon. Det blir lite begripelig, fordi informanten ikke forstår hvorfor det ikke blir satt opp nok busser, slik at alle elevene kan få plass. Dette gir lite meningsfullhet, fordi utfordringene med å ta buss blir for store. Informanten klarer ikke å sette inn mer ressurser, for å møte situasjonen og dermed unngå stresset (Antonovsky & Ammon, 2011).

Hvis vi ser dette i forhold til prestasjonsmotivasjon. Informanten ønsker å gjøre dette på en god måte, men blir møtt med anmerkninger på skolen og en sur mor i tillegg. Dette føler informanten som en dobbelstraff, fordi bussen ikke kommer i tide, eller at det ikke har plass nok til alle elevene, slik at informanten må ta neste buss. Å få en slik skolestart på morgenen tenker jeg er lite motiverende. Faktisk så lite, at han velger å slutte, for å unngå å mislykkes. Det gir ikke mestringsfølelse å ikke klare gjøre noe på en god måte (Deci & Flaste, 1995).

Denne situasjonen er noe eleven ikke rår over og kan skape en psykisk stress over tid som er lite heldig (Folkehelseinstituttet, 2010), (Lazarus et al., 2009) og (Skårderud et al., 2010). Det er den psykiske helsen som er utfordringen i våre dager, og skal ikke skolen ta det kollektive ansvaret i denne sammenhengen? (Währborg, 2011). Denne eleven står alene mot et system som bryter det ned psykisk, og den har egentlig en helt annen mandat i samfunnet. Skolen skal ruste elevene til å møte livets oppgaver, og lære hvordan de skal mestre det sammen med andre (Kirke- utdannings- og forskningdepartementet, 1993).

I et organisasjonsperspektiv må skolen ha visse regler og rammer. Av skolen forventes det at elevene skal tilpasse seg reglene. I tilfellet med å komme for sent er det regler på at det blir en anmerkning, og etter en viss mengde anmerkninger vil føre til nedsatt

ordenskarakter. Det hadde nok blitt kaotisk hvis elevene kunne komme å gå, når det passet den enkelte. Det ville gått utover fellesskapet som klassen er, og der har alle et ansvar for at det psykososiale miljøet skal være godt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Lærere stiller krav om at informantene kan møte tidligere på skolen, noe informantene heller ikke klarer å møte. Kravene i fra det ytre miljøet blir for store og informantene gir opp, det tenker jeg skyldes fordi informantene kjenner lite mestring over situasjonen (Lazarus et al., 2009) og (Fig.1).

### **Oppsummering**

Elevene opplever utfordringer med buss til skolen. Det skaper stress for elever å være avhengig av å ta buss til og fra skolen. De opplever overfylte busser, som til tider ikke har plass til alle elevene. Det er forsinkelser og det resulterer at de kommer ofte for sent på skolen. Det sanksjoneres med anmerkninger fra lærere, og fare for nedsatt ordenskarakter. Dette oppleves urettferdig av informantene og maktesløshet i å være avhengig av busstransport til skolen. Kravet blir for stort til hva informantene klarer å møte med av ressurser for å mestre og velger å gi opp ved å slutte.

### **4.3 Arbeidsmengde**

Elevene opplever at de får for mange oppgaver på engang. Det gjør det vanskelig å finne ut hva de skal bruke sitt engasjement på. Alle informantene kunne fortelle: *"Vi har ofte både fremføringer, innleveringer og prøver samme uken (I 2)."* Det hender at de har to fremføringer på samme dag, i tillegg til oppgaver som de får å jobbe med. Jeg tenker at det krever både omstilling og konsentrasjon for å klare gode fremføringer. Informantene sier at de kan få flere nye oppgaver daglig. Den ene informantene uttrykte sin frustrasjon på følgende måte: *"Læreren vår er hyggelig, men skjønner ikke at vi får altfor mye å gjøre. Vi blir ikke ferdig med en oppgave før vi får ny. Det irriterer meg (I 1)."* Arbeidsmengden for elevene er stor og det er mangel på tid til å gjøre ting ferdig i

skoletiden. Muligheten til å fordøye stoffet før de får nye oppgaver virker ikke å være tilstede på skolen.

Jeg forstår det slik at informantene opplever lærings situasjonen sin hektisk. Læreren kan ha en sentral rolle i hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Hvordan læreren klarer å skape gode lærings situasjoner, og tilpasse undervisningen med tanke på tid og mengde. I tillegg krever det samarbeid med de andre lærere elevene har, slik at det ikke blir for stor belastning med flere store oppgaver samtidig. For eleven kan det medføre stress, når tilværelsen ikke oppleves som meningsfull, begripelig og håndterlig (Antonovsky & Ammon, 2011). Hvis eleven kjenner det ikke har ressurser til å møte kravene kan det oppstå psykologisk stress (Lazarus et al., 2009). Jeg tenker dette blir et pedagogisk og didaktisk spørsmål om tilrettelegging. Ved å tilpasse arbeidsmengden til elevenes nærmeste utviklings sone, kunne gitt elevene ressursene til å mestre utfordringene (Vygotskij et al., 2001), (Säljö, 2001).

### **Oppsummering**

Informantene mener at arbeidsmengden er for stor. De får følelsen av å ikke bli ferdig før det kommer en ny oppgave. Det kan gi liten sammenheng og struktur for eleven og kan heller oppleves som kaotisk og tilfeldig. Det kan bli lite håndterlig, fordi elevene får en ny oppgave før de har blitt ferdig med den forrige. Dette tempoet styrer ikke eleven selv, og det kan være lett å føle seg som et offer for omstendighetene. Det kan virke meningsløst, fordi det kan bli uforståelig for eleven hvorfor de ikke kan bli ferdige med en oppgave. Det igjen kan resultere i hvor engasjert eleven klarer å bli for å løse oppgaven, fordi det kan gå utover motivasjonen (Antonovsky & Ammon, 2011; Deci & Flaste, 1995).

## **4.4 Arbeidsoppgavers relevans**

Elevene mener at de må vise stor fleksibilitet i hva de møter av opplegg på skolen. Det er ofte uforutsigbarheten som rår, når de går til en time. De har liten påvirkning i hvordan de

ønsker å arbeide med lærestoffet. Mange oppgaver kommer helt overraskende på dem. En av informantene beskrev det slik: *Hvorfor skal vi ikke kunne gjøre oss ferdig og lære det vi holder på med. Til hver time er det noe nytt* (I 1). Elevene opplever at det ikke er tid til å fordøye det de lærer på skolen, før de får nye oppgaver.

Informantene er forskjellige og noen liker ikke fremføringer som en vurderingsform, og mener det ikke er relevant å ha det. En informant sier at det er lett å glemme hva en skal si, og at det er tidkrevende å forberede seg. Dette går utover andre oppgaver de må jobbe med. Den ene informanten som beskrev hvordan dette påvirker slik: *”Fremføringer krever mye øvelse hos meg og enkelte dager har vi hatt to fremføringer. Da bli jeg helt utslitt og øver langt utover natten* (I 2).” Informanten reagerer på måten fremføringer organiseres på. De må holde fremføringen overfor hele klassen, og det må gjøres uten manus, hvis de vil ha høy måloppnåelse. Det didaktiske arbeidet til læreren er viktig, slik at elevene kan oppleve seg aktivt involvert i sin egen læring. Læreren kan ta elevene med i hele prosessen fra planlegging, gjennomføring og vurdering av sitt arbeid (Brevik, 2014). Det kan videre føre til at eleven kan oppleve utdannelsen sin begripelig, meningsfull og forståelig (Antonovsky & Ammon, 2011).

Informantene fortalte at motivasjonen hadde endret seg i løpet av skoleåret. Det var høyere ved skolestart og mye lavere nå mot slutten. Nå handlet det om å bli ferdig. Skolen oppleves som noe de må igjennom og ikke noe de ser først og fremst på som utviklende for dem. De sier at det er for mange oppgaver som ikke er relevante, for det yrket de skal utdanne seg til. Likevel må de gjøre oppgavene så godt de kan, fordi alt teller for standpunkt karakteren. Den ene informanten som ikke så relevansen mellom oppgaver de arbeidet med på skolen i forhold til yrkesutdanningen sa følgende: *” Det er for mange oppgaver. Det virker som om lærere vil bare aktivisere oss* (I 3).” Hvis utdannelsen ikke oppleves relevant vil det gå utover motivasjonen (Bandura, 1993). Jeg tenker at utdannelsen må oppleves som meningsfull for at eleven skal engasjere seg. Læreren kan påvirke engasjementet og nå igjennom med sitt pedagogiske arbeid ved å bry seg om sine elever (Bandura, 1993) og (Nordahl, 2010). Det er brede utdanningsprogrammer, som kan vanskeliggjøre det for læreren å skape relevans for alle yrkene elevene ønsker å utdanne seg til (Hiim, 2013). Det kan vanskeliggjøre motivasjon, hvis oppgavene ikke er yrkesrelaterte til det yrket eleven ønsker å utdanne seg til.



Informantene sier at det er for lite planlagt opplegg på skolen, de kan spørre læreren samme dagen hva de skal gjøre i timene, og få til svar at de ikke vet enda. De føler at ting av og til blir tredd over hodet på dem. De sier det virker noen ganger, som om det viktigste er at vi har noe å gjøre ikke hva vi bør lære. Dette har med hvordan lærere arbeider pedagogisk. Jeg tenker det er viktig med god kommunikasjon og samhandling med elevene, slik at det ikke oppstår misforståelser (Nordahl, 2010). Elevene opplever uforutsigbarhet i hverdagen, og det gjør noe med det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene (Opplæringslova, 1998). Hvis elevene tenker slik, er det kanskje ikke rart at de kan stille spørsmålet om relevans. Er det riktig at elevene til stadighet skal vise fleksibilitet og være positive til nye utfordringer på skolen. Det kan bli uoversiktlig og vanskelig å vite for elevene hva de skal prioritere og bruke sitt engasjement på, når de får flere oppgaver samtidig (Antonovsky & Ammon, 2011). Med tanke på det psykososiale arbeidsmiljøet er det uheldig for elevene å oppleve en hverdag som er uforutsigbar (Opplæringslova, 1998).

Stress handler om å mestre krav en blir stilt overfor. Siden vi mennesker er forskjellige vil enkelte greie det fint med at fokus blir flyttet fra det ene til det andre. Andre igjen kan bli frustrert over å miste oversikten over hva de driver på med. Det handler om å kunne tilpasse seg til miljøet, som endrer seg for å mestre. Et slikt miljø som beskrevet ovenfor med et krav om at fokus må endres, kan skape stress for elever som ikke tåler stort tempo og raskt skiftende omstendigheter (Lazarus et al., 2009).

### **Oppsummering**

Utdannelsen er noe informantene føler de må igjennom og ikke først og fremst utviklende frem mot et yrke. Skolehverdagen er preget av uforutsigbarhet for informantene med at de opplever det som lite planlagt, og tilfeldig hva de skal gjøre. Det er mange oppgaver som kommer overraskende på elevene, og de har for mange oppgaver samtidig. Informantene ser ikke relevansen mellom alle oppgavene de arbeider med på skolen, og det de behøver å lære til det yrke de skal utdanne seg til. Informantene sier at det virker som at det viktigste er at de er aktivisert i timene. De føler at de har liten påvirkning for hvordan de skal arbeide med lærestoffet og vurderingsform.

#### 4.5 Stress i et pedagogisk og didaktisk perspektiv

Informantene opplever overgangen fra ungdomsskole til videregående som strevsom. De opplever at de mister oversikten over sine forventede gjøremål. Den ene informanten beskrev denne overgangen slik: *”Før når vi gikk på ungdomsskolen hadde vi ukeplan. Nå må jeg selv følge med på alle beskjeder, og det er så mye. Vi kan få flere nye oppgaver daglig på skolen (I 2).”* De syntes det var slitsomt, at foreldre hadde større mulighet til å følge de opp på ungdomsskolen med skolearbeidet. Det som var positivt var at foreldrene hjalp til med å følge med på hva som måtte gjøres. Det som også var fint, var at de hadde mulighet til å planlegge uken, med tanke på skolearbeid og andre fritidsaktiviteter. Det kan være vanskelig for elevene som har hatt struktur fra lærere på ungdomsskolen å plutselig ha ansvar for det selv. Noen elever kan miste kontrollen. En av informantene som føler det ikke har oversikten sa: *”Når læreren spør når jeg skal levere inn en oppgave, skjønner jeg ofte ikke hvilken hun mener engang (I 2).”*

Når elevene begynner på videregående føler jeg det er en forventning om mer selvstendighet. Den strukturen de er vant med fra ungdomsskolen, er plutselig ikke der gjennom ukeplaner. Foreldre er heller ikke like involvert i følge informantene, og det er forståelig at det blir vanskeligere å følge med, når de ikke lenger får ukeplan. Ungdom i denne alderen er i en prosess hvor de løsriver seg ifra foreldre, og de ønsker å klare ting selv. Det tenker jeg kan gjøre det vanskeligere for foreldre å involvere seg, selv om de skulle ønske det (Tetzchner, 2012).

Læreren kan gi elevene oversikt over skolearbeidet via elevmedvirkning, og det vil samtidig gi eleven mulighet til å mestre stress (Antonovsky & Ammon, 2011). Gi elevene oversikten ved å inkludere de i prosessen over å planlegge arbeidet, hvordan det skal gjennomføres og tilslutt hvordan det skal vurderes (Gundem, 2011) og (Brevik, 2014).

Lærerens didaktiske kompetanse til å planlegge undervisningen, slik at eleven kan føle mestring kan være en vanskelig oppgave (Gundem, 2011). Det er store forskjeller på elevene i en klasse. Likevel kan læreren legge til rette for hvilken arbeidsmengde eleven blir presentert. Det er kanskje denne måten det ofte er mulighet for læreren å tilrettelegge for elevene. I tillegg til vanskelighetsgraden på oppgaver, slik at eleven kan mestre det. Det

gir eleven mulighet til å arbeide i sin nærmeste utviklingszone og unngå stress som vedvarer (Säljö, 2001; Vygotskij et al., 2001). Da kan læreren legge opp til en passende mengde stress, der motivasjonen kan vekkes til å engasjere seg i oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Slik jeg har erfart kan det å arbeide som lærer til tider være ensomt. Læreren står alene i med ansvaret i klasserommet og utfordringene det har. Likevel tenker jeg at det må være enklere å inkludere elevene i arbeidet som skal utføres, for å komme gjennom det planlagte. Jeg tenker det er de færreste, som liker overraskelser over hva som skal gjøres til daglig. Forutsigbarhet gir trygghet og samtidig blir det mer håndterlig for elevene (Antonovsky & Ammon, 2011). Det hadde kanskje vært lurt å fortsette med ukeplan på videregående nivå. Da vil en også unngå at elever tolker lærerens utsagn om at de ikke vet hva de skal gjøre like før en time, til at det ikke er planlagt. Jeg velger å tru at det var det som var tilfellet. Læreren var nok klar over hva som temaet var for timen, men kanskje denne læreren enda ikke hadde bestemt seg for hvilke metoder det skulle bruke. Kommunikasjon er viktig og hadde denne læreren svart i neste time skal vi arbeide med hjertet, selv om det enda ikke var helt avgjort om hvilke metoder det skulle tas i bruk. Da ville det ikke blitt forstått med at det ikke var planlagt. Med ukeplan ville det blitt mindre endringer for elevene og det er lettere å holde foreldrene informert.

Informantene sier at det føles som om lærere vil aktivisere de, og passe på at de har nok å gjøre til en hver tid. De har opplevd å få oppgaver som ikke læreren kjenner og har satt seg inn i. Den ene informanten uttrykte det slik: *"Vi har opplevd at de presenterer oss for en oppgave og kjenner ikke den selv engang. Blir usikre når vi spør om ting som angår oppgaven, og unnskylder seg med at de ikke har laget oppgaven selv (I 3)."* Lærere har mulighet til å dele opplegg, og det er positivt med å kunne bruke hverandres kompetanse og erfaringer. Jeg mener likevel at det er lærerens oppgave å møte forberedt til undervisningen. Det er veldig fint at lærere samarbeider og har mulighet til å dele opplegg og oppgaver. Det kan være tidkrevende å lage alt opplegget selv, og det gir en stor mulighet til å kunne gjøre veldig mye bra ved å dele. Jeg tenker det kan gi store muligheter for utvikling hos læreren med å dele, og ha et samspill med andre lærere. Da kan lærere spille på hverandres kreativitet og erfaring. Få nye impulser og kanskje et mer interessant opplegg for elevene. Det er likevel viktig for læreren å gjøre materiale til sitt eget. Jeg tenker læreren må "eie" stoffet som skal presenteres for elevene, slik at elevene kan

oppleve engasjement (Bandura, 1993) og (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene må aldri få følelsen av at dette er hentet fra en skuff, for at de skal ha noe å gjøre. Det vil virke lite meningsfullt (Antonovsky & Ammon, 2011) for elevene hvis de trur at de får oppgaver, for å være aktivisert. Jeg trur ikke, at det er det som har skjedd i tilfellet der eleven snakker om læreren som ikke hadde lagd oppgaven selv. Det er likevel forståelig at eleven kan føle det slik, hvis de i tillegg tenker at lærerens intensjon er å gi dem nok å gjøre. Når de er ferdige med oppgaver, så må de reflektere over oppgaver de har gjort. Elevene forstår ikke hvorfor de får alle oppgavene, og dette går på lærerens didaktiske kompetanse (Gundem, 2011). Elevene har behov for å vite hva som forventes av de, hva målet er med oppgaven og en oversikt over hva de skal gjøre.

### **Oppsummering**

Resultatene viser at elevene har behov for mer struktur i skolehverdagen. Det kan skape stress for elevene å ikke ha oversikt. De opplever at det de arbeider med på skolen er tilfeldig. Da kan det være vanskelig å finne motivasjon hvis de ikke ser meningen med oppgavene. De savner oversikt over sine gjøremål og forutsigbarhet over skoledagene, som videre påvirker planlegging av fritiden. De opplever overgangen fra ungdomsskole til videregående skole som store, i forventninger av selvstendighet.

### **4.6 Krav om prestasjon og karakterjag**

Informantene forteller at de føler å være under kontinuerlig vurdering. Det er et press de føler på seg fra skoleåret starter til det slutter. Kravet om prestasjon er både av faglig og menneskelig karakter. Den ene informanten forteller at de har blitt konfrontert i pausen sin om hvilke signaler de sender ut med sine holdninger. Videre fått spørsmålet om det er passende for det yrket de skal utdanne seg til, å oppføre seg på den måten. De hadde blant annet herjet litt i gangen, der de hadde snakket til hverandre, slik det er normalt i deres ungdomskultur. I følge informanten var det ingen av de som deltok som fant språket upassende, kun læreren som kom midt opp i situasjonen.

Vi kan stille oss spørsmålet hvordan ville vi voksne likt å bli vurdert til en hver tid på vårt arbeid inkludert i matpausen? Om vi hadde fått spørsmålet om det var lurt og velge å gjøre ting på den måten. Videre om vi kunne reflektere over det vi har gjort og hva vi kunne gjort annerledes for hver arbeidsprosess vi hadde? Jeg tenker dette kan drepe motivasjonen, fordi fleksibiliteten og kreativiteten blir det liten plass til. Jeg tenker det blir rutine og regelstyrt arbeid. Jeg mener ikke at vi skal slutte å evaluere arbeidet i den hensikt, at det kan skje utvikling eller at det blir for det beste for de som får tjenesten av oss.

Informantene forteller at de har mange oppgaver som de arbeider med samtidig, og de må gjøre alle hvis de skal kunne få høy måloppnåelse. I etterkant av mange oppgaver er det en refleksjonsoppgave over oppgaven de har gjort, over hva de kunne gjort bedre eller løst på en annerledes måte. Den ene informanten som ikke forstår meningen med alle oppgavene beskrev det slik: *”Det er så mye mas om å prestere. Aldri bra nok. Det er liksom aldri godt nok. Jeg er så lei av å reflektere over hva en har gjort for hver minste oppgave (I 3).”*

Informantene forteller at disse refleksjonene i etterkant ikke er frivillige. De føler det som en ekstra arbeids byrde. Jeg tenker det er et stort krav, som kan skape psykologisk stress med å føle seg under kontinuerlig vurdering (Lazarus et al., 2009). Elevene forstår ikke meningen med alle oppgavene og da kan kravet om å gjøre oppgaven gjøre det vanskelig å mestre stress (Antonovsky & Ammon, 2011).

For å komme inn på det studiet og skolen elevene vil gå på, er de opptatt av hvilken snitt de må ha på Vg1. Det er et jag for mange av elevene, å klare å oppnå høye karakterer på Vg1. Alle informantene forteller at de er opptatt av hvilke karakterer medelever får. Det gagnar dem selv, hvis medelever ikke oppnår like gode resultater som dem selv. En av informantene valgte å forklare dette slik: *”I klassen er det karakterjag og alle spør ivrig hva de andre har fått. Jeg sier ”å så bra” hvis noen har fått en firer, men jeg mener det ikke. For meg er det kun bra nok å få seksere og blir skuffet hvis jeg ikke får det (I 3).”*

Elevenes arbeidsmiljø i klassen er konkurranse preget, og den sosiale støtten elevene kunne vært for hverandre er ikke basert på oppriktige følelser (Währborg, 2011). Det er preget av individualitet der de først og fremst tenker på seg selv.

Videre sier alle informantene at skolen tar liten hensyn til at en er borte grunnet sykdom, og det øker presset ytterligere. Informantene føler de må ta igjen det tapte og det er ikke nok å lese igjennom det de andre har arbeidet med. De blir hengende etter med mange

oppgaver, som hoper seg opp. Hvis vurderingsformen er en fremføring hender det at læreren kommer på kort varsel, og sier at de ha fremføring i neste time uten at det gis ekstra tid til forberedelse. Informanten som hadde vært syk og følte seg urettferdig behandlet uttrykte det slik: ”*Jeg var syk i to uker og da kunne jeg ikke få høy måloppnåelse på en oppgave, siden jeg ikke hadde deltatt under hele gruppearbeidet. Det er urettferdig. Jeg kan jo ikke noe får at jeg hadde lungebetennelse (I 3).*”

Alle informantene sier at de ikke kan få høy måloppnåelse hvis de ikke har gjort alle oppgavene. Med høy måloppnåelse mener de karakteren fra 5 til 6. Dette er på en måte rimelig, fordi det er mål som det skal arbeides med og eleven skal vise hva det kan innen målene. Likevel kan det være mulig å tilrettelegge bedre for elever, som er borte grunnet sykdom over en lengere periode. Jeg tenker at en må ikke bli så styrt som lærer av sitt eget opplegg, at det ikke kan gjøres endringer og tilpassinger. Det viktigste er å få en vurdering av om eleven, med det hensikt å sikre at det kan stoffet. Læreren er en leder i klasserommet og det innebærer å ta menneskelige hensyn. Det blir ikke riktig at eleven må ta igjen alt, men selvfølgelig noe for å kunne få en vurdering, av det de har arbeidet med under tiden eleven var borte. I enkelte tilfeller er det ting som vil bli tatt opp igjen og da er det mulig å tilrettelegge det slik, at eleven ikke behøver å arbeide mer en å sette seg inn i det.

### **Oppsummering**

Resultatene viser at elevene føler seg under kontinuerlig vurdering både menneskelig og faglig. Arbeidsmiljøet i klassen er preget av konkurranse og individualitet. Den sosiale støtten de er for hverandre i klassen er ikke basert på oppriktige følelser. Det tas for liten hensyn til sykdom hos elevene, de må ta igjen for å unngå å tape karakterer.

#### 4.7 Samarbeid oppleves belastende

Gruppearbeid sees på som ressurskrevende av informantene, som ønsker høye karakterer. Det blir en ekstra belastning å hjelpe andre, de har nok med sitt. Informantene sier at det alltid er gratispassasjerer som medfører ekstra arbeid, fordi de må gjøre deres del i tillegg. Hvis ikke de tar ansvar for å gjøre hele gruppeoppgaven, vil de få lavere karakter. De føler det urettferdig at gratispassasjerene skal få samme karakter uten å ha arbeidet med oppgaven. Informantene sier at lærere følger dårlig med på hvordan gruppearbeidet foregår. En av informantene som føler at gruppearbeid er belastende forklarte det slik: *”Gratispassasjerer er det alltid og det ender med at jeg må jobbe mye, fordi jeg ønsker høy karakter. De som ikke jobber får samme karakteren. Det er så urettferdig, ofte gjør det meg forbannet (I 1).”*

Informantene sier at de ikke ønsker å hjelpe sine medelever, slik at de skal få den samme forståelse, som de selv har av en oppgave. Den ene informanten forklarte det slik: *”Jeg pleier ikke å hjelpe med å fortelle alt til de andre. Hvis de spør meg om noe, så pleier jeg å si hvilken side det står i boka (I 3).”*

Alle informantene sier når de øver til fremføringer og prøver, at de ikke ønsker å hjelpe medelever så godt de kan. Da velger de å ikke dele alt med de andre, over hva de har tenkt å si eller skrive. Det for å unngå at de andre elevene skal få fordelene med at de kan det. Det er også for å unngå, at de kan få like god karakter som dem selv. De har dermed lært seg en strategi, for å samarbeide uten å gi for mye av seg selv. Det kan være at det skyldes at de bruker så mye ressurser på å lære det selv, at de ikke ønsker at andre skal få det med mindre ressurser. Karakterjaget de kjenner på som skyldes kniving om skoleplasser kan være en annen årsak. De kan kjenne på stresset for å prestere, og konkurranse med medelever om de samme skoleplassene.

Gruppearbeid opplever elevene som tidkrevende, fordi det er uenighet om hvordan det skal løses. Noen kan ønske å bare gjøre det for ikke å stryke, mens andre igjen ønsker høy måloppnåelse. Disse elevene har ulike motivasjoner for oppgaven, noe jeg tenker kan medføre en sosial stress i gruppen. De som ikke tenker på å få høye karakterer, kan føle det ugreit med at deres bidrag ikke er godt nok. Samtidig vil de elevene som ønsker høye karakterer,

tenke at de må gjøre alt arbeidet for å kunne få dette til. Er det riktig å sette elevene våre i en slik situasjon. Det handler også om at dette kan gå utover det sosiale miljøet, med at de kan bli uvenner, fordi de møter oppgaven med ulik engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan også gjøre noe med det psykososiale miljøet til hele klassen (Opplæringslova, 1998), bare noen blir uvenner.

Jeg tenker det er viktig at elevene har valgmuligheter til å kunne samarbeide hvis de ønsker, eller arbeide individuelt. Ingen er tjent med et gruppearbeid, som ikke fungerer. Det kan skape unødvendig stress. Likevel kan samarbeid være viktig, fordi det åpner opp for diskusjoner som kan være utviklende. De gruppearbeidene som fungerer kan være virkelig fruktbare, der de har utnyttet det enkelte elevens beste sider. Presentasjoner av et godt gruppearbeid for resten av klassen er det mye læring i. Jeg har erfart at elevene følger ofte godt med, når det er medelever som fremfører.

Jeg har også erfart at de som får til et godt gruppearbeid, ikke har lyst å bli satt i en annen gruppe neste gang. De har klart å lage et miljø i gruppa som fungerer godt, og det tar alltid tid til å skape en ny fellesskapsfølelse. Det er når elever finner ut at de må både gi og ta i en gruppe og ikke sette seg selv først, at det kan fungere. Det er kanskje det som kan være vanskelig for våre elever, i et individrettet samfunn. Deretter må de finne ut hverandres sterke sider i forhold til oppgaven, slik at det potensialet som er i gruppen kan utnyttes på en god måte som kommer alle til gangs. Likevel har jeg erfart som lærer at det er ikke alltid like lett å lage grupper i en klasse, fordi elevene er så ulike i forhold til hva de ønsker å oppnå. Av erfaring når elevene får danne grupper selv, velger de det trygge. Det er enten venner i klassen eller medelever de vet de samarbeider godt med. Det å velge venner kan være kinkig, fordi hvis disse vennene har ulik engasjement for oppgaven, kan det gå utover vennskapet. Det er ikke like lett å si ifra, fordi det kan bli sure miner som videre blir tatt med på det private planet.

### **Oppsummering**

Gruppearbeid ses på som belastende av informantene, som ønsker høye karakterer. Det medfører ekstra arbeid, fordi de har erfart at det alltid er noen som ikke bidrar. Ved samarbeid til fremføringer og prøver unnlater de å dele alt av kunnskapene sine, som kan hjelpe sine medelever. Det er preget av konkurranse og individualitet.



#### 4.8 Stress i sammenheng med praksis

For mange elever er dette første møte med arbeidslivet, når de har faget prosjekt til fordypning på skolen. Av erfaring er det eksempelvis vanlig på helse- og oppvekstfag Vg1 å få utplassering på sykehjem eller barnehage. Dette første møtet kan bli et lite sjokk for elever som ikke har vært i en barnehage eller et sykehjem før. Den ene informanten beskrev sine erfaringer slik: *”Vi var så mye ute og tiden gikk veldig sakte. Barna er skitne og luktet ikke godt. Mange av barna var frekke og kalte meg ting (I 1).”* Det kan være et møte med sterke lukter og kroppsvæsker, en ikke er vant med å takle på disse praksisplassene. Elevene har behov for å bli godt forberedt på hva de kan møte, når de skal ut i praksis. Informantene beskrev at de gledet seg til å begynne i praksis, men det var veldig store forskjeller på hvordan de hadde det på de ulike plassene. To av informantene opplevde ikke et inkluderende miljø og meningsfulle oppgaver under praksisperioden. Den ene valgte å uttrykke det slik: *”Vi fikk ikke den veiledningen vi skulle ha hatt på praksisplassen, det ble ikke satt av tid til det. Vi ble brukt som vikar uten lønn. Jeg ønsker ikke å utdanne meg innen dette, og skal gå påbygg (I 1).”*

Ungdom i denne alderen som mine informanter er, kan føle seg usikre (Tetzchner, 2012). De kommer til en ny arena som praksisplassen utgjør, og helt nye utfordringer de skal lære å takle. Av erfaring har de fleste behov for mye veiledning i starten og mindre etter hvert. Hvis elevene føler at de ikke blir inkludert og samtidig ikke får nok veiledning, er det forståelig at arbeidsoppgaver kan virke meningsløse. Det er også forståelig at det å være i praksis kan skape stress for elevene, når de ikke vet eller kan håndtere det. Jeg tenker at i omsorgsykker der mine informanter har vært i praksis, er det sårbart hvis noen er syke. Arbeidsoppgavene blir de samme med færre hender til å utføre dem. Da vil ikke det være tid til veiledning i samme utstrekning, slik det ellers ville vært. Det er uheldig hvis elever ute i praksis opplever det i starten, før de har blitt trygge. Senere ute i praksisperioden vil elevene kunne vite hva de skal gjøre og hva som forventes. Dette er også en del av det å arbeide innen omsorgsykker, det kan være en utfordring med for få folk på jobb, til å utføre arbeidsoppgavene en står overfor.

## **Oppsummering**

Resultatene viser at elevene har behov for å bli godt forberedt på hva de kan møte ute på praksisplassen. Det viser også at det er viktig med gode praksisplasser der elevene blir inkludert og gitt meningsfulle oppgaver. Informantene opplevde store forskjeller på praksisplassene i hvordan de ble ivaretatt. Elevene har behov for veiledning av både lærere og praksisplass slik at de kan få en forståelse av yrket. Utvikle trygghet på hva de skal gjøre, slik at de blir mer selvstendige slik at de klarer å vise initiativ til å gjøre noe uten at de blir bedt om det.

## 5 DRØFTING

Jeg har valgt samme struktur på dette kapittelet som kapittel 4 for å få det mer oversiktlig og samtidig unngå gjentakelser. Jeg vil drøfte resultatene fra analysen på bakgrunn av min teoretiske forståelse, og funn opp imot problemstillingen, som gjentas her:

*Hva skaper stress for elever på videregående skole? (kap.1.2).*

Min bakgrunn av erfaringer og utdanning påvirker forforståelsen min, som jeg har vært bevisst. Min bakgrunn og erfaringer har også vært min største motivasjon til undersøkelsen. Jeg er utdannet yrkesfaglærer innen helse- og sosialfag, med fordypning blant annet i psykisk helse. Jeg har medisinsk grunnfag og tre fagbrev innen helse- og sosialfag. Av yrkeserfaring vil jeg nevne at jeg har arbeidet i spesialpsykiatrien i seks år og vært opptatt av mestring hos mennesker. Jeg har arbeidet som lærer i fem år på videregående skole. Disse erfaringene mine gjør at jeg kan ha en dypere forståelse for det temaet jeg har undersøkt.

### 5.1 Valg av utdanning

Å velge videregående skole er et av de store valg ungdommen står overfor i denne alderen. Informantene mine hadde nylig søkt til andre året på yrkesfaglig linje.

Det er ikke et alternativ å la være å velge. Det kan bli en ufrihet blant alle mulighetene som kan oppleves som grenseløse. Dette tenker jeg gjelder særlig de som ikke helt vet hva de vil med fremtiden. Likevel må de velge og ta konsekvensene av sine valg (kap.2.1)

Mine funn viser at alle valgte en skole hvor venner også hadde søkt. Venner i denne alderen betyr mye og det kan være av redsel for å miste de, at de velger å begynne på

samme skole (kap.2.1). Det kan skyldes psykologisk stress med en trussel av tap, og behovet for mestring styrer elevene til å velge samme skole som sine venner (kap.2.5). Dette gjelder selvfølgelig ikke alle elevene. Noen er meget målrettet på hva de ønsker å bli, og uavhengig av hva andre velger, bestemmer de seg for hvilken skole de skal søke på.

Å være ung i det postmoderne samfunnet har blitt individrettet. Alle disse valgene kan oppleves som endeløse krav, og de kan kjenne seg alene i disse valgene. Nettverket vårt er ikke like stabilt, som det var for bare noen tiår siden. Familiestrukturer har endret seg og mange lever hektiske liv, og det forstyrrer den sosiale støtten ungdommen kunne hatt (kap.2.1). Informantene prioriterte å komme på samme skole som sine venner. Dette valget kan være styrt av indre motivasjon, som er et grunnleggende behov om tilhørighet (kap.2.4).

I følge den generelle læreplanen skal opplæringen ruste elevene til livets oppgaver og mestring av utfordringer, slik at de kan ta hånd om seg selv og sitt liv. Dette skal de klare så godt at de enda kan hjelpe andre (kap.2.7). Dette er ambisiøst og opplæringen har fått et stort ansvar. Det kan likevel være en riktig arena å gjøre det på, når vi tar i betraktning samfunnsendringene som har skjedd. Jeg tenker at alle elevene ikke har et trygt sosialt nettverk rundt seg som gir stabilitet i livet (kap.2.1). De har mulighet til å ha skolen som det kollektive rundt seg som skaper trygghet. I begynnelsen når de er nye på en skole, tenker jeg at gamle venner på samme skolen som kan gi den tryggheten.

Jeg tenker at det kan være det psykologiske stresset elevene kjenner ved å begynne på videregående skole, som kan være utslagsgivende for valg av utdanning.

## **5.2 Skolevei preger skolehverdagen**

At beliggenheten av skolen har betydning for valg av utdanning var et interessant funn. Her er det faktorer som har stor betydning for elevene. Det å begynne på en skole som ligger et stykke hjemmefra, ser informantene på som en belastning. De tenker på å slippe å stå opp veldig tidlig og det å være avhengig av buss. Elevene føler usikkerhet om bussen

kommer og om de vil få plass på den. Det blir en hverdag som oppleves som lite håndterlig, begripelig og meningsfull (kap.2.5). Dette blir et krav fra miljøet som de ikke klarer å mestre på en god måte. Det blir for stor utfordring til at den ene informanten ønsker å fortsette på skolen.

Jeg tenker at informanten som er avhengig av buss, kjenner på sin utilstrekkelighet i å møte med kravet om å komme presis. Utfordringen blir for stor, med de ressurser informanten klarer å møte kravet med (kap.2.5). Informanten har ikke motivasjonen for å fortsette og velger å gi opp (kap.2.4). Det blir en situasjon der eleven føler liten mestring og det blir møtt med sanksjoner i form av anmerkning. Videre blir det et tap av ordenskarakter. Yrkesfaglige linjer har et stort frafall, og slike tilfeller tenker jeg kan være en del av årsaken (kap.2.8).

Skolesituasjonen kan bli lite meningsfull, begripelig og håndterlig for eleven (kap.2.5). Informanten kjenner det ikke har ressurser til å møte krav, det blir utsatt for. Denne eleven velger å slutte for å unngå psykisk stress det blir utsatt for, med å komme tidsnok til skolen. Psykisk stress over tid er uheldig og den psykiske helsen er en utfordring i våre dager (kap.2.2).

I et yrkespedagogisk perspektiv skal elevene få undervisning og oppdragelse som er utviklende underveis mot et yrke (kap.2.8). Hvis eleven ikke mestrer kravet til arbeidslivet om å møte presis, kan bli problemfylt. Overgangen fra skole til arbeidslivet kan bli større, hvis skolen ikke har tydelige regler med å komme tidsnok til undervisningen. Har våre elever blitt så individrettet at de tenker verden ut ifra seg selv, og at det skal tilpasses deres behov? Hvilken betydning ville det fått på samfunnsnivå hvis det var mulig å forhandle seg til spesielle særavtaler. Individuelt for den enkelte, ville det gitt mer håndterbarhet med å unngå stress. For bedriften og mottakere av bedriftens tjenester, kunne stresset økt med uforutsigbarhet over hverdagen. Det ville kreve ressurser å holde oversikten over alle avtaler med den enkelte. For de som mottar tjenesten ville det kunne føles som kaotisk, tilfeldig og uforklarlig (kap.2.5).

På den andre siden har verden forandret seg mye de senere årene, det gir oss mulighet til å arbeide på en annerledes måte. Det er mulig å kunne arbeide med oppgaver selv om en ikke er tilstede, ved å legge det på nett. Kunne skolen tilnærme seg noe på dette punktet?

Jeg tenker på et klassenivå, kan det være mulig å gjøre noen individuelle avtaler? Denne eleven kunne hatt fleksitid på morgenen og hatt et eget ansvar om å ta igjen eller finne ut hva klassen har arbeidet med før det kommer. Slippe sanksjoner i form av anmerkninger og nedsatt ordenskarakter. Eleven kunne blitt møtt av et system som kan tilrettelegge skoledagen på en måte det kan mestre (kap.2.4) og (kap. 2.5).

### **5.3 Arbeidsmengden er belastende**

Det er for mange oppgaver i følge informantene. Er systemet urimelig i forhold til prestasjoner som kreves av elevene? Vi kan nok ikke gå med på at det gjøres store endringer, når det gjelder hva vi tenker elevene skal kunne etter endt skoleår. Det ville gjøre noe med kvaliteten på yrkesutøvelsen. Det vi derimot kan gjøre noe med er metodene som brukes. Hvis elevene blir utsatt for metoder som til stadighet krever stor innsats, vil det gjøre at arbeidsmengden øker. Det som krever stor innsats, øker samtidig stressnivået for elevene (kap.2.5). Det bør være samsvar med tidsbruk og hvor viktige ting en jobber med innenfor målene. Dette handler mye om hvordan læreren arbeider didaktisk (kap.2.7). Det er ikke nok at lærere ser dette i forhold til sin egen plan over elevenes arbeidsmengde. Det må samarbeides med fellesfaglærere, slik at de ikke får mange store oppgaver samtidig eksempelvis flere fremføringer på en dag. Det beste er om de samarbeide slik, at fellesfagene kan inkluderes i programfagene. Det ville redusert arbeidsmengde med antall oppgaver og samtidig vil det kunne gjøre utdannelsen mer relevant. Utfordringene her selv om de skulle være tilpasset elevenes nærmeste utviklingszone er til sammen for store, og det kan virke meningsløst for eleven å arbeide på denne måten. Det kan gi seg uttrykk av å miste motivasjon (kap.2.7). Særlig når de i tillegg kan tru at de får oppgaver for å bli aktivisert i timen. Jeg kan bare undres over hvilke konsekvenser det kan medføre, når de ikke ser utdannelsen sin som utviklende. Hvis en tenker seg at elevene opplever utdannelsen som av lite verdi, kan det være vanskelig å finne motivasjon for å mestre det på en god måte (kap.2.4). Da kan engasjementet sitte langt inne. Måten utdannelsen er lagt opp på kan da virke meningsløs. Hvis det skal oppleves meningsfullt må eleven ta utfordringer og finne mening i det og gjøre sitt beste (kap.2.5).

Læreren kan bygge opp motivasjonen hos elevene gjennom å se eleven og være engasjert (kap.2.7). Kommunikasjon tenker jeg er viktig, slik at elever ikke føler at de bare får oppgaver for at de skal være aktivisert. Læreren kan gjennomgå mål og forklare hvorfor det er viktig å lære det i forhold til faget deres. Vi må ikke ta for gitt at alle elevene skjønner og ser sammenhengen over målene. Lærerens engasjement og kompetanse i faget kan motivere ved mulighet til å skape gode læringsøyeblikk med elevene. Det er like viktig at læreren har didaktiske kunnskaper på hvordan undervisningen blir lagt opp og gjennomføres (kap.2.7).

Det å opparbeide seg et godt forhold til sine elever der kommunikasjon og samhandling fungerer, kan være viktig for motivasjonen. Elevene ville da føle bekreftelse av læreren ved at det blir sett og får oppgaver beregnet for sitt nærmeste utviklingsstadium. Tilpasse både mengde og vanskelighetsgrad som elever har mulighet til å mestre (kap.2.7). I følge informantene er det ikke tid til å fordøye det de lærer og at det stadig er mange oppgaver de arbeider med samtidig. De vet ikke hva de skal bruke sitt engasjement på. Da handler det om hvordan læreren som leder kan legge opp plan over oppgavene som skal gjøres. Det kan likevel være en vanskelig oppgave for læreren, hvis det ikke samarbeider godt med sine kolleger som har klassen i andre fag.

Med tanke på undersøkelsen som er gjort i Sverige (kap.2.6) er det urovekkende mange unge, som er stresset av skolearbeidet. Det gjaldt særlig jenter og *snill pike syndromet* kan være årsaken som det blir kalt på folkemunne om jentene som skal klare alt. ”Snille piker” er pliktoppfyllende og godtar alt som kreves og gjør det på best mulig måte, selv om det krever store ressurser å møte det. Utfordringen kan være vanskelig å takle på en god måte. Forventninger til seg selv på den ene siden, og kravene en blir stilt overfor fra den andre siden. Det er et krav mange tenker de må klare, for å kunne realisere drømmen om det yrket de ønsker seg. De er avhengige av gode karakterer, for å komme inn på studiet de ønsker seg videre. Da vil det naturlig gå ut over andre ting, men det er uheldig hvis det går ut over den psykiske helsen.

## 5.4 Opplevelse av relevans

Informantene sier skolen er noe de må igjennom og de ser ikke relevansen av oppgavene til det yrket de skal utdanne seg til. Det er brede utdanningsprogrammer, slik at det er mulig å velge mellom flere yrker å utdanne seg til. Det kan være at relevansen på Vg1 ikke blir god nok grunnet alle mulighetene (kap.2.8). Det er også uenighet mellom lærere på hva grunnkompetansen på Vg1 skal inneholde, og det har jeg erfart er at fagbakgrunnen til det enkelte lærer har betydning her. Læreplanene er generelle og det er opp til læreren å finne ut hva de skal lære innenfor målet. Her har lærere ulike interesser og fagbakgrunner, som gjør at det kan bli svært forskjellig hva som vektlegges. Yrkesfaglige linjer har et stort frafall og dette kan være et av årsaksforholdene (kap.2.8).

Elevene føler at de må vise stor fleksibilitet i hva de møter av opplegg på skolen. Det er ofte uforutsigbarheten som rår, når de går til en time. De har liten påvirkning i hvordan de ønsker å arbeide med lærestoffet. Mange oppgaver kommer helt overraskende på dem. Informantene er forskjellige og noen liker ikke fremføringer som en vurderingsform. De sier at de glemmer hva de skal si, og at det er tidkrevende å forberede seg. Dette går utover andre oppgaver de må jobbe med. De reagerer på måten det er lagt opp til. De må holde fremføringen overfor hele klassen, og det må gjøres uten manus hvis de vil ha høy måloppnåelse. Dette blir ikke i tråd med slik jeg forstår Brevik sin definisjon på yrkespedagogikk (kap.2.8). Eleven skal være involvert i hele prosessen gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av yrkesrelevante arbeidsoppgaver. Det yrkesspesifikke skal være i fokus og eleven må få en forståelse av dette i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng. Hvis elevene er med i hele prosessen tenker jeg de vil få en helt annen oppfattelse av oppgavene. Det å gi elevene denne elevmedvirkningen tenker jeg er viktig for at eleven skal føle det de gjør på skolen som begripelig, forståelig og meningsfull (kap.2.5). Hvis en elev ikke liker fremføringer og bruker mye ressurser for å klare det, bør det kunne vise sine kunnskaper på en annen måte. Lærere har behov for at elever skal kunne vise muntlig forståelse av yrkesspesifikke oppgaver. Det kan løses med at de har fremføring bare med lærer. Likevel er det slik, hvis eleven får hørt gjennom alle andres fremføringer, vil de kunne lære mye av det. Det kan også være at elevene er mer positive til ulike vurderingsformer, hvis de selv er med på å bestemme det på forhånd. Fokuset mener jeg må være eleven og dens læring ikke metodikken



## 5.5 Pedagogisk og didaktisk perspektiv

For elever som liker eller trenger struktur for å mestre, må det føles frustrerende med uforutsigbarheten i skolehverdagen. De rekker ikke å bli ferdige med en oppgave i det samme faget før de får en ny. Det de trudde de skulle holde på med i timen de gikk inn i, ble noe helt annet.

Elevene i denne alderen er i en fase av livet der de holder på å løsrive seg fra foreldrene. De skal klare ting på egenhånd og ønsker ikke alltid å inkludere foreldrene. Jeg stiller meg spørsmålet om ikke det er for tidlig for mange av dem. Noen er strukturerte og klarer denne overgangen fra ungdomsskole til videregående skole fint. Mange kan en se at de faktisk vokser med den utfordringen. Andre kan en se mister helt kontrollen og gir opp. Jeg tenker at endringene i den sosiale støtten blir for store, i hvor stor grad av foreldreinvolvering det er på ungdomsskolen til videregående skole (kap2.1).

Av de foreldremøtene jeg har hatt kan en høre av foreldre at de ikke ser behovet for like tett oppfølging av barnet sitt, når de har begynt på videregående skole. Dette er også en oppfattelse som mine kolleger erfarer. Foreldremøter er frivillige og mange ungdommer viser ikke foreldrene og gir de oversikten over hva de jobber med på skolen. Det er likevel enkeltforeldre som engasjerer seg og viser interesse. I flere tilfeller ser jeg at det har vært meget fruktbart. Elevene har fått støttespillere hjemme med foreldreinvolvering i skolearbeidet og dermed tett oppfølging både hjemme og på skolen.

Det kan eksempelvis gjøres med ukeplaner og dagsplaner. Videre å ikke gi flere oppgaver utenom det planlagte. Denne planen er det viktig at eleven er klar over og helst via elevmedvirkning, der de kan være med å legge planen sammen med læreren i forkant.

Et fint tema under klassens time kan være å gjennomgå neste ukes plan sammen med elevene. Gi de muligheter til å velge eksempelvis undervisningsmetoder og vurdering. Der må læreren styre, slik at det blir noen valgmuligheter og samtidig forsikre seg om at det gir vurderingsgrunnlag for å sette karakter. Det kan gi elevene en ekstra porsjon med motivasjon med å kunne engasjere seg i sin egen hverdag. Samtidig er dette med på å skape relasjon mellom elev og lærer. Elevene føler seg sett av læreren og de vet hva som

forventes av de uken etter (kap.2.7).

Siden Vg1 på yrkesfaglige linjer er brede, må undervisningen legges til rette på en slik måte at det kan favne ulike interesser (kap.2.8). Det krever en god del av læreren som må ha kjennskap til ulike yrker for å klare oppgaven. Denne grunnkompetansen som elever skal ha etter endt Vg1, vil da være forskjellig ut ifra hvilken linje de ønsker å fortsette med. Av erfaring vet jeg at det praktiseres forskjellig og noen tilrettelegger lite til de ulike yrkene.

Læreren har makt i å gjøre som det vil, når det gjelder metode og hva det ønskes å vektlegge i faget sitt. Kunnskapsløftet (kap.2.8) hadde som intensjon å gjøre yrkesfag mer meningsfull og relevant for elevene. Siden læreplaner er generelle er det store muligheter for tolking av den enkelte lærer, om hva som er viktig og relevant. Hvis eleven mener at læreren underviser bare fordi det er lærerens interesse, kan det påvirke elevene negativt. De ser da ikke relevansen til hvorfor de skal lære det. Elevene føler seg ikke sett og dermed vil det ikke være tilrettelagt elevenes nærmeste utviklingszone (kap.2.7).

## **5.6 Karakterjag preger elevene**

Når vi skal prestere noe, så blir vi utsatt for ulike krav alt etter hva oppgaven går ut på. Det kan skjerpe vår oppmerksomhet ved at kroppen reagerer med stress (kap.2.5). Stresset kan vedvare ved at oppgaven ikke er tilpasset vår nærmeste utviklingszone, slik at vi kan mestre oppgaven ved hjelp av veiledning (kap.2.7). Det kan påvirkes av hva slags syn vi har på oppgaven og hvilken motivasjon som vekkes for å løse den. Det er den indre motivasjonen som må vekkes for å kunne oppleve mestring (kap.2.4).

Informantene føler at de er under kontinuerlig vurdering også i pausene. Det er et krav om å prestere både faglig og menneskelig. Med krav om prestasjon øker vår oppmerksomhet ved at det skjer en stressreaksjon i kroppen. Vi blir klare for aktivitet, men hvis dette kravet er for høyt til hva vi kan mestre øker det psykologiske stresset ytterligere. Det er uheldig å

ha en hverdag som er preget av store krav over tid som en ønsker å mestre. Det psykologiske stresset vil kunne føre til psykiske lidelser (kap.2.2) og (kap.2.5).

Det er psykologisk stress eleven i slike situasjoner blir utsatt for. De kan kjenne følelsen av tap med tanke på karakteren de ønsker å oppnå. Det kan også være at eleven føler det som en utfordring som krever stor innsats for å kunne mestre. Det er selve behovet for å mestre oppgaven og eventuelt på hvilket nivå karaktermessig en ønsker å mestre som skaper stressnivået hos eleven. Eleven vurderer om ressursene det har til rådighet for å mestre oppgaven på det nivået som er ønskelig er tilstede (kap.2.5) og (Fig.1).

I følge den svenske undersøkelsen (kap.2.6) er det de som ønsker høye karakterer som kjenner seg mest stresset. Da setter de selv høye krav for å kunne oppnå et mål de har satt seg (kap.2.5). Dette er i møte med et system i samfunnet der det er karakterene som teller om du kommer videre til den linjen eller skolen du ønsker deg plass på. Det er mange like ønsker i forhold til antall skoleplasser og det oppstår et jag om å få de høyeste mulige karakterene for å sikre seg plass. Dette er elever som vet hva de vil og har satt seg mål. Dette er også mine funn i denne undersøkelsen, at de som kjenner mest på stresset i forhold til karakterer er de som har klare mål med utdannelsen. Det handler ikke om redselen for å tape ansikt til medelever eller være flau over dårlige prestasjoner som skaper stresset. Det er kravet om å få gode resultater for å kunne oppnå det de ønsker seg for fremtiden. Informantene forteller at de får tilbud av lærere til å kunne levere inn oppgaver de ikke er fornøyd med på nytt. Det gjør at de som ønsker høy karakter bruker ferier og fritiden til å arbeide ekstra, for å kunne få den karakteren de ønsker. Det henger krav over elevene om å prestere og det kan skape et psykologisk stress som varer over tid. Det vil igjen gi fare for utvikling av psykiske lidelser (kap.2.2).

På skolen er det læreplanmålene som bestemmer hva eleven skal kunne etter endt skoleår. Erfaringsmessig er det enkelte mål som innebærer mer og er viktigere å kunne, mens andre mål kan være underordnet og være fint å ha kunnskaper om. Jeg tenker at læreren er den kompetente på dette området til å prioritere, hva som er mest hensiktsmessig for elevene for å oppnå måloppnåelse i faget. Jeg tenker dette i forbindelse med når elevene er syke. Tilrettelegging av hvordan det skal tas igjen er viktig, for å unngå for høye krav til eleven, som igjen øker stressnivået. Tilpasse oppgavene til den nærmeste utviklingssonen, slik at eleven får mulighet til å mestre og dermed samtidig unngå stress (kap.2.7). Hvis en elev

blir sykemeldt fra skolen i to uker eller mer, må det kunne gjøres en skriftlig avtale med læreren over hva som må gjøres, og hva kan gjøres hvis eleven har mulighet. Det er mye kunnskap eleven kan vise eksempelvis i form av en muntlig fremføring overfor lærer eller i form av skriftlig materiale uten at det har deltatt eksempelvis i et stort prosjektarbeid. Dermed sikre at eleven har måloppnåelse, selv om det ikke har fått deltatt eksempelvis i et gruppearbeid. Det er ikke gruppearbeid elevene skal vurderes i selv om det kan være en meget fin måte å lære på.

Informantene føler skolen som konkurranse preget og den sosiale støtten medelever kan være for hverandre er ikke basert på ekte følelser (kap.2.1). De er ikke oppriktige når de gir tilbakemelding til hverandre om karakterer. Jeg lurer på hva gjør det med klassemiljøet og hvordan blir læringsmiljøet, når det ikke er basert på oppriktighet overfor hverandre?

## **5.7 Samarbeid oppleves ikke som ekte**

Jeg tenker at gruppearbeid er viktig, fordi det gir stor mulighet til utvikling både menneskelig og individuelt. Det åpner opp for refleksjon med at elevene ser ulikt på ting og det gir mulighet til å se det fra ulike perspektiver. Likevel tenker informantene at det er for tidkrevende å arbeide i grupper. Når både mengde og vanskelighetsgrad er tilpasset elevenes nærmeste utviklingszone, vil det gi en passende mengde stress og motivasjon til å engasjere seg i oppgaven (kap.2.7). Det betyr at de må få oppgaver som de må bryne seg litt på, men likevel har gode muligheter til å klare.

Når elever opplever at noen av gruppemedlemmene ikke bidrar, vil det medføre ekstra arbeid for de som vil mestre oppgaven på en god måte. Da vil ikke oppgaven være tilpasset innen for den nærmeste utviklingssonen, når oppgaven blir for stor. Arbeidsmengden blir for stor for de som står igjen, og samtidig kan det føre til at det føles både urettferdig og lite motiverende med gruppearbeid. Det kan løses med at de som ikke bidrar, blir plukket ut av gruppen og få egne oppgaver. Det er likevel ikke heldig med tanke på deres læring. Likevel er det lærerens oppgave å legge til rette for læring, og hvis noen saboterer gruppearbeid, må det være en plan b for de elevene. Gruppen som står igjen kan også få

mindre elementer i oppgaven, som behøver å løses for å kunne oppnå høy måloppnåelse.

Det psykososiale miljøet fungerer dårlig, når det ikke er ekte følelser og engasjement mellom elevene. De tenker på seg selv og det er preget av konkurranse. Det gjør noe med det psykososiale miljøet, når det blir konkurranse preget. Jeg mener den sosiale støtten en kan være for hverandre under læring er viktig. Jeg forstår det slik at de ikke er ekte i relasjonen med sine medelever og er opptatt av å fremme seg selv. Det tenker jeg kommer av at samfunnet har blitt mer individrettet (kap.2.1). Det krever for mye ressurser å hjelpe sine medelever og da blir det en ekstra belastning (kap.2.5).

## **5.8 Opplevelser fra praksis**

Det kan være elevenes første møte med arbeidslivet, når de får faget prosjekt til fordypning på skolen. Informantene følte at de ikke fikk veiledningen de skulle ha hatt, og at de ble brukt som vikar uten lønn. Veiledning både fra lærere og praksisplassen er viktig, slik at eleven forstår hva, hvordan og hvorfor ting utføres slik de blir gjort. De kan gi en forståelse av yrket og kanskje oppgavene blir meningsfulle.

Dette kan handle om dårlig kommunikasjon og realistiske forventninger. Jeg tenker forventninger er et viktig tema i det første møte, der læreren bør være tilstede, slik at de kan bli satt opp realistiske forventninger til den enkelte elev. Når arbeidsoppgavene er tilpasset vil det kunne øke den indre motivasjonen, fordi det gir eleven mestring og dermed en følelse av kompetanse (kap.2.4). For store krav vil øke stressnivået for eleven (Fig.1). Eleven må samtidig klare å forstå, klare å håndtere arbeidsoppgaven og ta utfordringen med å finne mening med å delta aktivt i arbeidet (kap.2.5). Da vil arbeidsoppgavene kunne oppleves meningsfulle.

Praksisplassen kan ha en forventning om at eleven skal ha et profesjonelt ansvar til å yte det som forventes. Elevene har også et behov for å vite hva som kreves av de, og det kan være de behøver konkretisering av enkle arbeidsoppgaver. Det kan for ansatte på

praksisplassen være helt overraskende ting, som elevene behøver forklaring på eksempelvis hvordan dekke på til frokost. De kan ikke bare få utlevert arbeidsoppgaver, men det bør forklares hvorfor det gjøres i en større sammenheng. Det vil skape mening for eleven å vite hva målet er med de ulike arbeidsoppgavene. Dette må arbeides med før og underveis i forbindelse med praksis, slik at elevene har ”verktøy” å bruke i ulike situasjoner (kap.2.8). Så må det også slik at det er helt umulig å kunne forutse alt som kan hende. Det tar tid å komme seg inn i et nytt yrke og tryggheten vil komme etter hvert med erfaring. Det å kunne samarbeide med en med mer erfaring på området er det mye læring i (kap.2.7). Elevene trenger gode trygge forbilder som kan yrket sitt ute på arbeidsplassen. Det er viktig å finne disse gode fagarbeiderne, som kan være veiledere for våre elever ute i praksis.

## **5.9 Konklusjon**

Arbeidet med denne undersøkelsen har vært både utfordrende og interessant. Det har gjort at jeg ser på ungdom som går på videregående skole i dag med nye øyne. Formålet mitt var å finne ut hva som skapte stresset for elevene på videregående skole. Med tanke på problemstillingen min:

*Hva skaper stress for elever på videregående skole? (kap.1.2)*

I skolesammenheng viser undersøkelsen min at det ikke er spesifikke faglige krav, som skaper stress for informantene mine. Det var noe overraskende for meg, og det skyldtes nok at jeg har sett dette fra et lærer perspektiv. Jeg hadde forventet at det skulle være faglige utfordringer i form av at oppgaver ble sett på som store, og oppgaver som ble oppfattet som vanskelige. Det er det jeg har hørt, og forstått av mine elever de årene jeg har arbeidet som lærer. Det viste seg at det ikke var tilfelle. Respondentene mente at arbeidsmengden var for stor, men det igjen i følge funn skyldtes det didaktiske arbeidet til lærere.

Mine funn er av den karakter, at det er muligheter til å gjøre noe med de. Det går ant å gjøre noe med hvordan skolen er organisert. Skoleledelsen kan gjøre noe med hvordan elever sanksjoneres, eksempelvis elever som kommer for seint når de har tatt en buss som er forsinket. De kan også gjøre noe med hvordan elever skal behandles, når de har hatt

sykefravær. Videre hvordan kulturen på skolen skal være, med å skape mestringsforventning hos elevene (kap.2.4). Det tenker jeg må komme fra skoleledelsen til lærere og videre til elevene. Ved å skape mestringsforventning vil det kunne gi elevene motivasjon, som igjen kan gi mestringsfølelse hos elevene ved at de får tro på egne evner. Dette vil samtidig være med på at elevene kan unngå stress, og det kan videre påvirke det psykososiale miljøet i klassen positivt (kap.2.4), (kap.2.5) og (kap.2.3).

Det at respondentene opplever karakterjag og konkurransen mellom elevene er det vanskelig for lærere å gjøre mye med. Det er karakterer som bestemmer, når en søker skoleplass.

Når det gjelder metodiske spørsmål, er det læreren som har mulighet til å endre sine didaktiske måter å arbeide på (kap.2.7). Jeg tenker det er lett som lærer å falle på metoder en behersker godt. Likevel må en lærer kunne endre på metoder, slik at de ikke blir uhensiktsmessige for elevene i en vurderingssammenheng. Med tanke på mine funn der gruppearbeid ikke fungerer godt, og elever som har vært borte fra skolen grunnet sykdom. Lærere er forskjellige og det tenker jeg i utgangspunktet er positivt for elevene, med at det skaper variasjon. Videre at oppgavene kan oppleves relevante tenker jeg er viktig for motivasjonen til elevene. De må vite hva, hvorfor og hvordan de skal gjøre arbeidsoppgaver. Læreren har ansvaret å formidle denne sammenhengen, slik at elevene forstår hva meningen er med ulike oppgaver. Det samme gjelder når de er på praksisplassen. Elevene har behov for å vite hva de skal gjøre, hvorfor det skal gjøres og hvordan det skal gjøres.

Det som skapte en del frustrasjon og stress hos mine respondenter var uforutsigbarheten i hverdagen, som skyldtes at de manglet oversikt. Jeg mener eleven bør ha en plan over hva som skjer på skolen og oversikt over oppgavene. Jeg har erfaring med at det er fruktbart å gi oversikt hver uke til elevene. Det gir samtidig en mulighet for elevmedvirkning på hvordan de ønsker å arbeide og bli vurdert. Elevene vil kunne engasjere seg i arbeidet i stedet for å få utlevert oppgaver.

Det å generalisere mine funn er ikke mulig og rent metodisk ville det være galt. Likevel kan jeg se en overføringsverdi av mine funn. Mine funn kan ha betydning for andre elever på yrkesfaglige linjer og kanskje enkelte funn på studiespesialisering. Jeg har intervjuet elever på tre ulike videregående skoler, og jeg tenker at de rent organisatorisk ikke har store forskjeller. Dermed tenker jeg at mange elever kan kjenne seg igjen i mine funn i denne undersøkelsen.

Elevenes læring og utvikling gjennom Vg1 kan gi personlig utvikling for elevene både faglig og menneskelig (kap.2.7). Vi lærere kan samtidig være med til å utdanne gode fagarbeidere og elevene oppleve selvrealisering fram mot et fremtidig yrke. Når elever føler mestring vil de også kunne føle at verden kan være håndterlig, begripelig og meningsfull. Da vil det samtidig fjerne faktorer som kan skape stress, med at kravene fra omverdenen finnes det ressurser til å møte (kap.2.5). Det gir elevene resiliens og jeg tenker det er det viktigste vi som lærere gjøre, for at elevene ikke skal føle unødvendig stress.

### **Stress i et overordnet perspektiv**

Alle miljøpåvirkningene på den ene siden og individets ressurser og motstandsdyktighet på den andre siden. Dette blir som et balansebrett der mestring er nøkkelen til balansen (kap.2.5) og (fig.1).

For å forstå hvordan det er å vokse opp i dag, krever å kunne se livet vi lever i et metaperspektiv. Med det mener jeg at vi kan prøve å forstå hvordan det er å vokse opp i dag, med alt det kan innebære. I rapporten min, er det med tanke på hvordan det er å være elev i dag på yrkesfaglig linjer. Det krever å ha dette metaperspektivet, for å forstå hva vi holder på med og hva er målet. Alt blir ikke slik vi hadde i utgangspunktet tenkt, men det kan bevisstgjøre valg. Vi lever i en tid som er preget av at endringer skjer raskt, og vi må vise fleksibilitet.

I dag har vi ikke den samme sosiale støtten lenger, som det var for noen tiår tilbake. Begge foreldre er som regel i jobb og besteforeldre er ofte fullt yrkesaktive. Familiestrukturer er endret og tiden er knapp, fordi samfunnet har endret seg. Vi lever et hektisk liv hvor det på



mange måter er anerkjent å klare mye. Jeg tror ikke at det er store forskjeller på arbeidskapasiteten vår, og våre valg vil alltid gå på bekostning av noe annet. Det er rett og slett umulig å gjøre alt en må og har lyst til. Vi blir nødt til å prioritere hva er viktigst for oss selv og hva vi ønsker av livet. Det handler om å ta hovedrollen i sitt eget liv, og stå for regien. Derimot mener jeg at det er store forskjeller på motivasjon og engasjement vi møter våre oppgaver. Jeg tenker det vil være viktig å gjøre det en liker. I skolesammenheng må det være lettere å finne motivasjon, hvis en har begynt på en utdanning som fører til et yrke en har lyst til å bli. Jeg tenker at de elevene som velger ut ifra andre kriterier, ikke har denne grunnleggende motivasjonen om å bli noe bestemt gjennom yrkesfaglige linjer. Noen gjør det helt bestemt og har planlagt og ta påbygg i utgangspunktet.

Jeg tenker at det å trives med det vi mennesker gjør er viktig. Det påvirker motivasjon til arbeidet og resultatet av vårt arbeid(kap.2.4). I følge opplæringsloven § 9a-1 har eleven en individuell rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (kap.2.3). Dette er ikke helt enkelt, fordi det er snakk om den enkelte elevens subjektive følelser og hvordan de har det i miljøet på skolen. Her blir det snakk om tilpassing av hva fungerer for de fleste. Det handler om å tilrettelegge skoledagen slik, at både elever og ansatte skal ha mulighet til et godt psykososialt miljø. Det psykososiale miljøet er hvordan eleven har det med seg selv, og hvordan det har det sammen med andre. Det må det være en mer individuell tilpassing for enkelte elever, men en felles som består av normer og regler. Da ligger mulighetene for et godt psykososialt miljø tilstede. Vi mennesker er forskjellige, men er nødt til å ha visse rammer for hvordan felleskulturen på skolen skal være.

Det å ivareta den psykiske helsen er viktig. Sårbarhet – stress modellen kan brukes for å se på faktorer som kan true vår psykiske likevekt (kap.2.5) og (fig.1). Blir stressnivået for høyt, bryter det sammen og videre går det utover vår funksjonsevne. Det er individuelt hvordan det arter seg fra individ til individ. Det kan eksempelvis påvirke konsentrasjon, hukommelse og søvnmønsteret. Da skjønner vi at det blir enda vanskeligere å møte kravene som henger over elevene. Dette kan videre føre til psykiske lidelser hvis de ikke klarer å mestre stresset (kap.2.2).

Trenger vi programmer slik den svenske forskeren sier for å mestre stress? (kap.2.6). Det handler om å mestre livets påkjenninger. Likevel tenker jeg at løsningen, ikke kun er at ungdommen skal bli subjekter i sitt eget liv. Løsningen er ikke så enkel, at kun elevene kan ta et tak og ansvar for sitt liv. Videre lærer seg teknikker for å mestre stress, som vil si at skolen skal føles håndterlig, meningsfull og begripelig (kap.2.5). Det må være noe mer, som bør gjøres for å kunne hankses med problemet, at elevene kan føle seg stresset. Når undersøkelsen min viser seg at det ikke er spesifikke faglige krav som skaper stress for mine respondenter, må det andre grep til i tillegg. Da eier de ikke problemet alene. Kan skolen organiseres på en bedre måte? Jeg føler at vi har blitt for opptatt av konkurranse og prestasjoner. Er det en sammenheng mellom gode karakterer, og gode yrkesutøvere hadde vært interessant å undersøke. Det er også samfunnets interesse at elever gjennomfører videregående skole og kommer seg ut i arbeid. En del av frafallet kan skyldes stress (kap.2.8). Informantene mine i undersøkelsen kunne ikke mestre flere ting i skolehverdagen på en god måte, fordi de ikke hadde ressursene å møte kravene som skapte stresset (kap.2.5)og (Fig.1).

## KILDER

- Antonovsky, A. & Ammon, L. (2011). *Helbredets mysterium: At tåle stress og forbli rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (1993). PERCEIVED SELF-EFFICACY IN COGNITIVE-DEVELOPMENT AND FUNCTIONING. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802\_3
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brevik, B. (2014). *LEGO & læring: En kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO Mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: Putnam's Sons.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- og ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkehelseinstituttet. (2010). *Folkehelse rapport: Helsetilstanden i Norge* (Rapport 2010:2). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Rapport 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høffding, H. (1919). *Søren Kierkegaard som filosof* (2. utg.). København: Gyldendalske Boghandel.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2009). *Studieplan: Masterstudium i yrkespedagogikk: Gjelder kull 2010 høst*. Hentet 29.04 2014 fra [https:// Fronter.com/hioa/links/files.phtml/1627199078\\$798563587\\$/Fagstoff/Studie](https:// Fronter.com/hioa/links/files.phtml/1627199078$798563587$/Fagstoff/Studie)

plan/MAYP2010\_prcent\_5B1\_prcent\_5D.pdf

- Illeris, K. (2009). *Ungdomsliv: mellom individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jakobsen, Ø. H. (2013). *Én av tre tenåringer er kronisk stressa*. Hentet 04.01 2014 fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/mai/357095>
- Kirke- utdannings- og forskningdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Hentet 30.08.2012 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. & Visby, M. (2009). *Stress og følelser : en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2009: 8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet: Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Hentet 11.01 2014 fra [http://www.regjeringen.no/pages/2182038/PDFS/NOU200920090008000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2182038/PDFS/NOU200920090008000DDDPDF_S.pdf)
- NSD Personvernombudet for forskning. (u.å). *Må prosjektet meldes?* Hentet 04.01 2014 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL\\_3](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61-KAPITTEL_3)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement*. (Doktorgradsavhandling, disputert 8. mai

2013, Stockholms universitet), Stockholm.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Skårderud, F., Stänicke, E., Haugsgjerd, S., Maizels, D. & Engell, S. (2010). *Psykiatriboken: sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Udir. (2006a). *Læreplan for felles programfag i Vg 1 helse- og oppvekstfag*. Hentet 04.01 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Hele/Kompetansemaal/Helsefremjande-arbeid/>

Udir. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

Udir. (2007). *Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet 04.01 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/5/Forskrift\\_for\\_prosjekt\\_til\\_fordypning\\_vg1\\_vg2\\_endret.doc?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/5/Forskrift_for_prosjekt_til_fordypning_vg1_vg2_endret.doc?epslanguage=no)

Vetlesen, A. J. (2004). *Smerte*. Lysaker: Dinamo forl.

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Währborg, P. (2011). *Stress och den nya ohälsan*. Stockholm: Natur och kultur.

## VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE

INTERVJUSPØRSMÅL	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
1. Hva skaper stress for deg på skolen?	Kan du fortelle om hvordan du opplever skolen i forhold til Trivsel? Motivasjon? Arbeidspres? Karakterjag? Arbeidsmengde? Oppgavetype? Undervisningsmetode? Andre ting?
2. Hva skaper stress for deg i forbindelse med undervisning?	Kan du fortelle om noen positive og negative opplevelser?  På hvilken måte blir undervisningen meningsfull/lite meningsfull for deg?  På hvilken måte blir undervisningen forståelig/uforståelig for deg?  På hvilken måte blir undervisningen håndterlig/lite håndterlig for deg?
3. Hva skaper stress for deg i forbindelse med ulike typer oppgaver dere får?	Kan du fortelle om noen positive og negative opplevelser?  På hvilken måte blir oppgaver på skolen meningsfulle/lite meningsfulle for deg?  På hvilken måte blir oppgaver er forståelige/uforståelige for deg?  På hvilken måte blir oppgaver håndterlig/lite håndterlig for deg?
4. Annet du ønsker å fortelle om som vi ikke har fått frem under intervjuet?	Hva syntes du om å være med på dette intervjuet?

## VEDLEGG 2

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har blitt informert om bakgrunnen og hensikten med intervjuet muntlig og skriftlig.

Jeg har blitt kjent med at informasjonen som blir gitt under intervjuet vil bli brukt i en oppgave av studenten ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Det er en forutsetning at jeg vil bli anonymisert slik, at det ikke er mulig å kunne spore opp til min identitet på bakgrunn av opplysninger som kommer frem i oppgaven. Jeg vil bli omtalt som informant og elev -1, 2 eller 3.

Intervjuet er basert på frivillighet og jeg kan trekke meg når som helst i løpet av undersøkelsen. Da vil all informasjon du har gitt bli slettet og ikke være med i undersøkelsen

Jeg er villig til å la meg intervju

Sted:

Dato:

Underskrift



Leif Langli  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 03.04.2013

Vår ref:33748 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33748	<i>Hva skaper stress for elever i videregående skole?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Leif Langli</i>
Student	<i>Kaija-Liisa Magnussen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kaija-Liisa Magnussen, Hellastubben 1, 2013 SKJETTEN





Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. Personvernombudet finner skrivet mottatt 01.04.2013 i utgangspunkt tilfredsstillende, men forutsetter at skrivet også tilføyes informasjon om navn og kontaktinformasjon til veileder høgskolelektor Leif Langli. Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 20.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.