

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning
i profesjonspedagogikk**

Mai 2023

**Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på
ungdomsskolen?**

Maren Victoria Berg Schøyen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I mediebilde og gjennom undersøkelser blant ungdom fremkommer det jevnlig at elever opplever et prestasjonspress på skolen i dag. Formålet med denne studien er å øke kunnskap om lærerens opplevelse av dette antatte prestasjonspresset på ungdomsskolen, og hvordan de arbeider med dette. Jeg ønsker å kartlegge hvordan lærere i skolen i dag opplever og iverksetter forebyggende tiltak knyttet mot denne utfordringen. Jeg har på bakgrunn av dette valgt følgende problemstilling for studien:

”Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?”

For å svare på problemstillingen blir det i teorikapitlet benyttet litteratur om prestasjonspress, stress, vurdering og målstruktur, psykisk helse, livsmestring og forebyggende tiltak for prestasjonspress i skolen i dag. Videre blir det vist til studiens kvalitative forskningsdesign, der det er gjennomført fem semistrukturerte, individuelle forskningsintervjuer med lærere fra ungdomsskolen. Målet med intervjuene er å se på hvilken erfaring lærerne har, og hvordan de tilrettelegger skoledagen for elever som opplever et prestasjonspress.

Oppsummert viser intervjuene med lærerne at de opplever at prestasjonspresset til elevene kan knyttes opp mot hvordan vurdering er lagt opp i skolen. Vurderingen blir sett i sammenheng med prestasjonssituasjoner og i forbindelse med inntak til videregående skole. Utenfor skolen viser lærerne til et forventningspress som elevene kan oppleve fra sine foresatte, samt en økt individualisering i samfunnet, noe som kan høyne elevenes forventninger til seg selv. Lærerne trekker også fram at arbeidet med psykisk helse kan være viktig i forbindelse med elevenes opplevde prestasjonspress, og en måte å arbeide med psykisk helse blir vist til som livsmestring i skolen. Som forebyggende tiltak trakk lærerne fram relasjonsarbeid i skolen, læringsmiljøet sin påvirkning, skole-hjem samarbeid og samarbeid med interne og eksterne ressurser i skolen.

Nøkkelord: prestasjonspress, psykisk helse, lærerens erfaringer, ungdomsskole, livsmestring

Summary

In the media and through surveys among youth, it appears at regular intervals that students experience performance pressure daily at school. The purpose of this study is to increase knowledge about the teachers' experience of performance pressure in secondary school. I want to study how teachers in school experience and implement preventive measures related to this challenge. Based on this, I have chosen the following thesis for this project:

“How do teachers perceive performance pressure among students in secondary school?”

To answer this thesis, the theory chapter uses literature on performance pressure, stress, assessment and goal structure, mental health, life skills and preventive measures for performance pressure. Furthermore, the study's qualitative research design is shown. It is five semi-structured, individual interviews with teachers from the secondary school. The aim of the interviews is to study which experiences the teachers have, and how they organize teaching for students who experience performance pressure.

In summary, the interviewed teachers express that they feel that the students' performance pressure can be linked to how assessment is set up in the school. The assessment is seen in connection with performance situations, and also in connection with admission to upper secondary school. Outside of school, the teachers express a pressure connected to expectations that students may experience from their parents. As well as an increased individualisation in the society today, which can raise students' expectations of themselves. The teachers also point out that teaching the students about their mental health can be important in connection with the students' perceived performance pressure, and a way of working with mental health is with “life skills” in school. As preventive measures, the teachers highlighted relations between teachers and students and amongst the students as well, the influence of the learning environment, school-home cooperation and cooperation with internal and external resources in school.

Key words: performance pressure, mental health, teacher experiences, secondary school, life skills

Forord

Denne masteroppgaven er med på å markere avslutningen som lærerstudent. Dette er lærerike år som student som jeg ikke ville vært foruten, med mange gode opplevelser og flotte medstudenter rundt meg. Det skal imidlertid bli godt å ha fullt fokus på jobb i skolen fra august.

Prosessen å skrive en masteroppgave har vært både vært spennende og utfordrende. Prosjektet har bidratt til å øke min forståelse rundt temaet prestasjonspress fra et lærerperspektiv. Erfaringene og kunnskapen jeg har fått gjennom dette prosjektet har vært uvurderlig, og vil være til stor hjelp og støtte i hverdagen videre i læreryrket.

Til slutt har jeg noen jeg vil takke litt ekstra i denne prosessen.

Først ønsker jeg å takke min veileder Lene Kristine Marsby Ramberg. Tusen takk for tålmodigheten, gode råd og lange samtaler når jeg har opplevd at jeg har stått fast. Tusen takk til de fem lærerne som satt av tid i deres hektiske hverdag for å delta i denne studien. Tusen takk for deres innblikk og erfaringer rundt temaet prestasjonspress. Uten deres tid og samarbeid ville ikke dette masterprosjektet blitt noe av.

Jeg ønsker i tillegg til å takke min støttende familie og venner, og et særlig stort takk til Ragnhild Helgen, Tuyet-Tram Michelle Bui og Bjørn Schøyen som har hjulpet med gjennomlesing og støttende ord til alle døgnets tider. Jeg er takknemlig for å ha så mange støttende personer rundt meg!

Oslo, mai 2023

Maren Schøyen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary	2
Forord	4
1.0 Innledning	8
1.1 Oppgavens struktur	8
1.2 Aktualitet: endringer i styringsforståelse	9
1.3 Tidligere forskning	12
1.4 Problemstilling	15
2.0 Teori	16
2.1 Prestasjonspress	16
2.1.1 Endring av press i hverdagen til elevene	16
2.2 Stress og mestring.....	18
2.2.1 Positivt og negativt stress.....	18
2.2.2 Mestringstro og mestring	20
2.3 Vurdering og skolens målstruktur	21
2.3.1 Vurderingsformenes formål	21
2.3.2 Målstruktur i skolen.....	24
2.3.3 Målstruktur på klassenivå, skolenivå og samfunnsnivå	25
2.4 Psykisk helse.....	26
2.4.1 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i overordnet del.....	27
2.5 Forebyggende helsearbeid i skolen.....	29
2.5.1 Relasjoner i skolen: sosial støtte.....	29
2.5.2 Læringsmiljø: mestringssklima og prestasjonssklima	30
2.5.3 Skole-hjem samarbeid	32
2.5.4 Voksnetthet i skolen og tverretattlig samarbeid.....	33
3.0 Metode	36
3.1 Det kvalitative intervju	36
3.1.1 Fenomenologi.....	37
3.1.2 Hermeneutikk.....	38
3.1.3 Semistrukturert intervju	39
3.1.4 Intervjuguide og pilotintervju.....	39

3.2 Metodiske valg	41
3.2.1 Informantutvalg.....	41
3.2.2 Rekruttering.....	41
3.2.3 Gjennomføring av intervjuet	42
3.2.4 Transkribering.....	44
3.3 Kvaliteten i kvalitativ forskning: validitet og reliabilitet	45
3.3.1 Validitet	45
3.3.2 Reliabilitet.....	47
3.4 Analyse: tematisk analyse	48
3.4.1 Fase 1: forberedelse	49
3.4.2 Fase 2 og 3: koding og kategorisering	49
3.4.3 Fase 4: rapportering	51
3.5 Etske refleksjoner	52
3.5.1 Informert samtykke	52
3.5.2 Konfidensialitet og anonymisering.....	53
4.0 Presentasjon av funn	54
4.1 Prestasjonsstress som tema blant lærerne	55
4.1.1 Presset elevene opplever på skolen: elevenes møte med vurdering i skolehverdagen	55
4.1.2 Presset elevene opplever utenfor skolen.....	60
4.1.3 Hvorfor tror lærere det er en endring i press og stress i skolen nå enn tidligere?	62
4.2 Psykisk helse i skolen	63
4.2.1 Lærerne sitt arbeid med psykisk helse i skolen.....	63
4.2.2 Livsmestring.....	65
4.4 Forebyggende tiltak:	67
4.4.1 Et godt læringsmiljø og relasjoner	67
4.4.2 Skole hjem- samarbeid	69
4.4.3 Flere ressurser og yrkesgrupper i skolen.....	70
4.4.4 Tilpasning av arbeidsmetoder og arbeidsmengde	71
5. Diskusjon	73
5.1. Prestasjonspresset	74
5.1.1 Vurdering og målstruktur i skolen	74
5.1.2 Påvirkningsfaktorer utenfor skolen	78
5.2 Psykisk helse i skolen i sammenheng med prestasjonspress	81
5.2.1 Livsmestring i klasserommet	82

5.2.2 Mestring	83
5.3 Forebyggende tiltak mot prestasjonspress i skolen	85
5.3.1 Relasjonsarbeid i skolen: sosial støtte.....	85
5.3.2 Hvilken påvirkning læringsmiljøet i klassen kan ha	87
5.3.3 Skole-hjem samarbeid	90
5.3.4 Voksnetthet og tverretatlig samarbeid på skolen	92
6. Konklusjon	95
6.1 Videre forskning	98
Referanseliste.....	99
Vedlegg	105
Vedlegg 1: samtykkeerklæring for lærerne	105
Vedlegg 2: intervjuguide	107
Vedlegg 3: godkjenning fra NSD	109

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap ved Oslo Metropolitan University, med fordypning i profesjonspedagogikk. I denne studien vil det overordnede formålet være å se på lærerens opplevelse og arbeid med prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen i dag. Innledningskapitlet i oppgaven vil ta for seg oppgavens struktur, deretter aktualiteten av temaet og tidligere forskning. Til slutt i dette kapitlet vil problemstillingen bli presentert i lys av aktualitet og tidligere forskning.

1.1 Oppgavens struktur

Denne studien er delt opp i seks hovedkapitler. Disse er innledning, teori, metode, presentasjon av funn, diskusjon og konklusjon.

I kapittel 2 blir det trukket frem de teoretiske perspektivene i studien. Det vil i dette kapitlet bli tatt utgangspunkt i begrepene prestasjonspress og stress, før det videre vil bli sett skolens vurdering og målstruktur. Det vil deretter vist til begrepet psykisk helse og livsmestring, før det blir sett på forebyggende helsearbeid i skolen. Kapittel 3 vil redegjøre og begrunne de metodologiske valgene som har blitt tatt gjennom hele oppgaven. Denne delen vil innebære hele forskningsprosessen fra valg av metode, fram til analysen av empirien. I kapittel 4 presenteres intervjumaterialet som er samlet inn og analysert. I kapittel 5 vil intervjumaterialet bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for studien for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil kapittel 6 bli presentert. I denne delen vil diskusjonen bli oppsummert i lys av problemstillingen til studien. Videre vil det også bli gjort rede for områder for videre forskning.

1.2 Aktualitet: endringer i styringsforståelse

Vurderinger og resultater i skolen er ofte faktorer som blir trukket fram i sammenheng med prestasjonspress hos elevene. Vurderingskulturer på en skole blir dannet av aktuell forskning, den nasjonale utdanningspolitikken og egne praksiser som utføres på skolen. De tre føringene har et gjensidig forhold, vil være avhengige av hverandre og er under stadig forandring (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 19). For å kunne forstå hvorfor resultater og vurdering blir vektlagt slik det blir i dag, er det nødvendig å se på den kunnskapspolitiske endringen i samfunnet.

En ledende internasjonal organisasjon som har innvirkning på skolepolitikken i Norge er OECD – Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (Danielsen, 2021, s. 15). En rapport av OECD fra slutten av 1980-tallet viste til mangel på dokumentasjon av kvaliteten i den norske utdanningen, og oppfordret til å utvikle et system som ga myndighetene mulighet å sikre elevenes læringsutbytte (Mausethagen, 2015, s. 30). Forståelsen og diskusjonen rundt hvilke kvalitetstyper som skulle være gjeldende i skolen ble sentralt i Norge etter tusenårsskiftet. På 2000-tallet presenterte Kvalitetsutvalget to dokumenter som skulle endre synet på hva som blir ansett som kvalitet i skolesammenheng. De to dokumentene la vekt på den individuelle elev sine læringsprosesser og resultater, framfor den tidligere vektleggingen av skolen som helhet (Mausethagen, 2015, s. 33). De to dokumentene var ”Førsteklasses fra første klasse – forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring” (NOU 2002: 10) og ”I første rekke” (NOU 2003: 16). Formålet med dokumentene som ble presentert var få et nasjonalt kvalitetssystem i den norske skolen, og beskrive hvordan kvalitet skulle bli vurdert. Kvalitetsutvalget viser til tre ulike typer kvalitet i skolen som skulle bli vektlagt: prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet.

Prosesskvalitet viser til de indre aktivitetene i skolen. Det er innholdet i opplæringen, hvilke metoder som blir benyttet og hvordan pedagogenes kompetanse blir brukt i arbeidet. Et annet fokusområde innenfor prosesskvalitet er relasjonsarbeid blant pedagogene seg imellom, mellom elever og involvering av foresatte i prosesser (NOU 2002: 10, 2002). *Strukturkvalitet* er de ytre indikatorene i elevenes opplæring. De ytre indikatorene gjelder styrende dokumenter som er med på å organisere strukturen i virksomheten, blant annet nasjonale læreplaner. Videre går strukturkvalitet ut på hvilken kompetanse pedagogene innehar, klassestørrelse og sammensetning i skolen og fysiske rammer som gjelder utenfor og inni skolebygningen (NOU 2002: 10, 2002). *Resultatkvalitet* ble til slutt forklart som vurdering av

det helhetlige læringsutbyttet elevene sitter igjen med i lys av målene de skal nå, og hva som ønskes å oppnå med det pedagogiske arbeidet. Fokuset i resultat kvalitet ligger på kunnskapen, ferdighetene og holdningene elevene innhenter, og at resultatene elevene oppnår skal kunne måles i internasjonal sammenheng. Kvaliteten av dette kan dokumenteres gjennom nasjonale prøver eller andre tilsvarende internasjonale undersøkelser (NOU 2002: 10, 2002). Disse tre typene kvalitet er avhengige av hverandre, men etter dokumentene ble presentert har resultat kvalitet vært styrende i skolen, selv om prosess- og struktur kvalitet også skulle spille en viktig rolle.

Med en dreining fra prosess- og struktur kvalitet over til resultat kvalitet ble det en økt bevissthet på elevenes prestasjoner og resultater. Resultatene til elevene skulle bli brukt som en kvalitetsvurdering av læringsutbytte i opplæringen. Gjennom en dokumentering av systemet i landet, blir det også et fokus på hvordan skolen og elevenes prestasjoner kontinuerlig kan forbedres (Skedsmo & Mausestagen, 2017). Som presentert over, er Norge medlem av OECD, noe som har stor påvirkning på skolepolitikken i landet. Dette inkluderer blant annet internasjonale studier som PISA-testene, hvor formålet er å evaluere skolesystemer ut ifra elevenes resultater (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Norge har noen forskere stilt seg kritiske til disse testene, og hevder at PISA-undersøkelsene kan ha vært med å bidra til et større fokus på måling av prestasjoner i skolen, og kan være en bakenforliggende årsak for det opplevde skolestresset elevene opplever (Madsen, 2018, s. 94). Norge er også deltakende i 42 internasjonale prosjekter, hvor nesten alle sammenligner elevenes faglige prestasjoner. I tillegg til disse prosjektene er det laget nasjonale prøver, elevundersøkelser og flere former for evalueringer som elevene skal delta i (Sjøberg, 2014, s. 200). Det kan bli satt spørsmål om dette er en god måte å vurdere elevene på med tanke på deres psykiske helse og opplevelse av press på skolen (Danielsen, 2021, s. 15).

Nyere utdanningsreformer i Norge har gjort at nasjonale prøver og andre kvalitetssikringssystemer blir gjennomført, slik resultatene systematisk blir gjennomgått. PISA-resultatene som ble presentert i begynnelsen av 2000-tallet var med på å dreie skolen i en mer faglig retning enn tidligere. I utgangspunktet var tankene bak de internasjonale studiene og sammenligningene at de ulike landene skulle lære av hverandre gjennom erfaringsdeling, sammenligning av læreplaner og undervisningsmetoder. Systemet for å vurdere læringsutbyttet skulle brukes for å forbedre og utvikle læring (Skedsmo & Mausestagen, 2017). Det ble imidlertid forskjell på forskernes hensikt med testprosjektet og

hvordan politikerne brukte testene etter de overtok mandatet. Fokuset ble dreid over til en konkurranse om å teste best på tvers av landegrenser (Sjøberg, 2014, ss. 198-199). Et større krav til å legge frem bevis for hva som ble gjennomført av målene gjorde det lettere å ty til prøver som nasjonale prøver. Dette var fordi disse prøvene er målbare og lettere å sammenligne, noe som førte til en ansvarliggjøring av det profesjonelle innenfor yrket (Karlsen, 2014, ss. 125-130). Med dette fokuset ble det sett et økende krav til lærere i skolen, der skolen blir tillagt en betydeligere rolle i samfunnet nå enn den gjorde tidligere. Læreryrket kan bli sett på som en profesjon, og med dette kommer det en rolleforståelse med krav og forventninger (Hovdenak, 2010, s. 17).

I kunnskapsløftet fra 2006 ble det lagt større vekt på en læreplanen med kompetansemål i hvert fag. Læreren fikk større frihet for hvordan målene skulle bli nådd, men med dette ble det også et større ansvar om at målene skulle bli nådd (Mausethagen, 2015, ss. 24-25). I dag er det imidlertid skjedd en endring fra fokus på målene som skal bli oppnådd gjennom den nye fagfornyelsen. I den nye fagfornyelsen har kompetansemålene i fagene blir mer åpne for hvordan lærerne skal nå målene gjennom mer dybdekunnskap og tverrfaglig arbeid i fag (Danielsen, 2021, s. 171). Psykisk helse i skolen er også blitt vektlagt i større grad enn tidligere i det tverrfaglige temaet ”Folkehelse og livsmestring” (Danielsen, 2021, s. 77). ”Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. (...). Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Utdanningsdirektoratet). Når et tema har en tverrfaglig tilnærming innebærer det at temaene blir koblet mot flere av fagene i skolen, og har en sammenheng med hverdagen utenfor skolen (Bolstad, 2020, ss. 26-27). Ved innføring av ”Folkehelse og livsmestring” i kunnskapsløftet, kan det åpne for å implementere og rette fokus mot psykisk helse og mestring i alle fag.

1.3 Tidligere forskning

Det har tidligere vært bred forskning på hvordan elever i den norske skolen har det, og prestasjonspress blant elevene er et av temaene som har blitt lagt mer vekt på de siste årene. I dette delkapittelet blir tidligere forskning presentert, ettersom dette vil være relevant for senere drøfting av oppgavens problemstilling. Utvalget av forskning som blir lagt frem i det kommende kapittelet utelukker imidlertid ikke at det finnes annen forskning på temaet.

NOVA- (Norsk institutt for forskning om oppvekst og velferd og aldring), samler inn og rapporterer data om norske ungdommers hverdag. I 2016 kom Bakken og Sletten, gjennom NOVA, med rapporten ”Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer” (Bakken & Sletten, 2016). Rapporten ble skrevet på bakgrunn av en økning i selvrapporteringer av psykiske helseplager blant ungdom i Norge. Ifølge rapporten var skole og elevenes tanker om egen kropp de to faktorene som spilte størst rolle for deres opplevelse av stress i hverdagen. I undersøkelsen kom det tydelig frem at stresset forbundet med skolen er i sammenheng med lekser, prøvesituasjoner og valg av videregående skoler (Bakken & Sletten, 2016).

I 2017 kom det en ny rapport fra NOVA om stress og press blant norske elever i skolen. Denne rapporten bekrefter rapporten fra 2016, og viser til at ungdom fremdeles setter skolen øverst på listen over årsaker til stress i hverdagen (Eriksen, Sletten, Bakken, & Soest, 2017). Rapporten fra 2017 skriver at skolepresset ungdommen opplever blir beskrevet på to måter. Det første er presset knyttet til enkelthendelser i skolehverdagen. Elever opplever at det er et høyt arbeidspress og mange arbeidsoppgaver i løpet av en skoledag. Skolepresset ble også vist i sammenheng med framtidsmuligheter. Dette er framtidsmuligheter som valg av videregående skole, karrierevalg og eventuelle konsekvenser av å ta feil valg som videre vil påvirke livet. Elevene definerte stresset knyttet til skolen på ulike måter, men mange så på det som en reaksjon av det hverdagslige presset de følte når tiden ikke strakk til i forbindelse med arbeidsoppgavene de har fått tildelt (Eriksen, Sletten, Bakken, & Soest, 2017, s. 62).

I samme undersøkelse fra 2017 ble det også presentert hvem elevene opplever som aktørene bak skolepresset. De to aktørene som ble trukket fram var foresatte og lærere. Enkelte av de unge beskriver at de opplever et skolepress fra deres foresatte med tanke på hvordan de snakker med dem om prestasjoner på skolen. Lærerne ble trukket frem ved at elevene ga uttrykk for at de opplever en overveldende mengde arbeidsoppgaver og vurderinger på skolen

i dag, som de mener lærerne legger opp til. De presiserte at læreren kan ha en stor påvirkning i skolehverdagen til elevene ved å minske mengden vurderinger. Elevene beskrev at de ønsket mer fokus på stressmestring i skolen, framfor flere lekser og vurderinger (Eriksen et al., 2017, s. 66-67). Dette sammenfaller med hva som blir presentert i rapporten: en systematisk kunnskapsoversikt med fokus stress i skolen (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017). I denne rapporten blir det lagt fokus på at elevene opplever stress rundt blant annet forventninger, arbeidsmengde og prestasjoner i skolen. Et av hovedfunnene som blir presentert innenfor disse temaene er at elevene ønsker bevisstgjøring fra skolen sin side knyttet til forventningene de har til elevene. Elevene vil ha en tydeligere beskrivelser fra lærer for å forstå sammenhengen mellom deres egen innsats i skolearbeidet og resultatene de oppnår. Ved at elevene opplever en overveldende mengde arbeidsoppgaver i skolehverdagen, kan dette erfares som vedvarende stressende for elevene, framfor potensielle mestringssituasjoner. Forventningene fra elevenes omgivelser kan være med på å øke eller regulere opplevelsene elevene har av stress i hverdagen (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017, ss. 29-33).

I NOVA-rapporten fra 2019 og 2022 blir det igjen bekreftet at skolen er stedet hvor unge forteller at de opplever press (Bakken, 2019; Bakken, 2022). Rapportene viser et stort antall elever som trives på skolen i dag, men det blir samtidig lagt fram et opplevd stress på grunn av lekser og prestasjoner. I rapporten fra 2019 blir det vist til at 34% av guttene og 61% ofte eller svært ofte blir stresset på grunn av skolearbeidet, og opp mot halvparten av jentene og en fjerdedel av guttene beskriver at de opplever mye press knyttet til å prestere godt på skolen (Bakken, 2019, s. 35). Presset elevene opplever øker årene de går på ungdomskolen, men synker litt etter oppstart i videregående. I NOVA-rapportene fra 2019 og 2022 kommer det også frem at det er stor ulikhet når det kommer til elevenes opplevelse av press, og på hvilke arenaer de opplever presset. Skolen er imidlertid den arenaen fleste kjenner på presset. I rapporten fra 2022 vises det til at 17% av elevene følte på et press den siste tiden som de i stor grad har hatt problemer med å takle i hverdagen (Bakken, 2022, s. 36). Bakken (2022) viser til at stress i hverdagen kan bli sett på som positivt og kan være bidragsytende til å gjøre elevene mer fokuserte med arbeidsoppgavene, men om stresset er vedvarende og det er et sprik mellom ambisjoner og det elevene faktisk får til, vil stresset bli negativt (Bakken, 2022, s. 20).

Et annet forskningsprosjekt om prestasjonspress i skolen ble gjennomført av Skaalvik og Federici (2015). I forskningsbidraget så de på forholdet mellom prestasjonspress blant elevene knyttet opp mot skolearbeid og utseende. I forskningen ble det gjennomført en undersøkelse med omkring 2300 norske elever fra ungdomsskoler og videregående skoler i Midt- og Sør-Norge. I undersøkelsen ble elevene stilt spørsmål vedrørende prestasjonspress og utseendepress. En forskjell som ble vist tidlig i undersøkelsen var at andelen elever som opplever et skolepress framfor et utseendepress på skolen er stor. I undersøkelsen ble det sett på forskjell mellom gutter og jenter gjennom to ulike uttalelser. Den første uttalelsen som ble sett på var ”Krav/press om å gjøre det bedre på skolen”. Der svarte omtrent 40% av guttene og mellom 55-61% av jentene at de opplevde et stort press om å gjøre det bedre på skolen. Disse resultatene forteller at over halvparten av jentene opplever et press om å prestere bedre på skolen enn det de tidligere har gjort. Den andre uttalelsen som kommer frem i undersøkelsen var ”Krav/press om å arbeide mer med skolefagene”. Der viste mellom 38-43% av guttene og 50-57% av jentene at de opplever at de bør arbeide mer med skolearbeid enn det de gjør i dag. Skaalvik og Federici (2015) viser også i undersøkelsen at de samme elevene som opplever et større prestasjonspress, er elevene som rapporterer at de er nedstemte, har mindre selvværd og oftere kjenner på utmattelse. Disse funnene kan vise til en sammenheng mellom prestasjonspresset elevene opplever på skolen og deres psykiske helse (Skaalvik & Federici, 2015).

I delkapitlet om aktualitet ble det sett på hvordan fokuset på resultater har forandret seg og påvirket elevenes opplevelse av vurdering på skolen. I sammenheng med skolens vurderingskultur forteller Federici (2016) at det har vært en strukturell endring i skolen i dag som kan være med på å øke prestasjonspresset blant elevene. Sammenligning av resultater i fylker og skoler er et ønske som politikere har for å kvalitetssikre resultatene i skolen, men det er noe som kan bidra til å øke presset både hos lærere og elever (Ghosh, 2016).

1.4 Problemstilling

Gjennom perspektivene som er vist i de to foregående delkapitlene, kan det bli sett en forandring i hvordan skolen opererer med vurdering, og at dette er noe enkelte elever reagerer på. Som presentert i tidligere forskning, blir det ofte vist til hvordan elever opplever fenomenet prestasjonspress og hvordan det påvirker deres skolehverdag. Noe det derimot blir vist mindre av, er hvordan lærere opplever og tilrettelegger skolehverdagene til elevene ut ifra dette presset. Som lærer står man ofte overfor valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og i etterkant av undervisning. I denne studien ønsker jeg å se på hvordan læreren opplever elevenes prestasjonspress på skolen i dag, og hvordan de forholder seg til dette. Med dette i fokuset er det et ønske at denne studien kan bidra til å sette fokus på prestasjonspress i skolen, med lærerens rolle i fokus.

Problemstillingen jeg vil arbeide med for å utforske dette er:

- Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?

For å sikre at problemstillingen i studien blir besvart, blir problemstillingen sett i lys av tre forskningsspørsmål:

1. Hvor opplever lærerne at elevenes prestasjonspresset kommer fra?
2. Hvilken betydning har lærerens kunnskap om psykisk helse i møte med elevene i skolen i dag?
3. Hvilke tiltak opplever lærerne som viktige for å forebygge prestasjonspress på skolen?

2.0 Teori

I dette kapittelet vil det bli definert og redegjort for det teoretiske rammeverket i denne studien. Det som blir presentert vil legge føringer for hvordan den innsamlede empirien blir sett på senere i oppgaven. Kapittelet vil ta for seg prestasjonspress og stress, skolens vurdering og målstruktur, og psykisk helse. Til slutt vil det bli sett på forebyggende helsearbeid i skolen.

2.1 Prestasjonspress

I den offentlige samtalen rundt hvordan ungdom har det i dag, blir det uttalt av unge at flere opplever et prestasjons- eller forventningspress. Når begrepet prestasjonspress blir snakket om på generell basis, kan dette være et begrep med uklar betydning. Dette kan være fordi press oppleves på mange arenaer og ulikt fra person til person, men det er imidlertid forsøkt å definere begrepet. På en side viser Skaalvik og Skaalvik (2022, s. 51) til prestasjonspress på skolen som holdninger og forventninger elever forholder seg til i hverdagen, på og utenfor skolen. Signalene som skolen og enkeltlæreren sender til elevene kan være med på å vise dem hvor fokuset skal ligge i skoledagen. På en annen side blir prestasjonspress beskrevet av Avseth (2015) i artikkelen ”fra prestasjon til depresjon”, som ”når du presterer til den grad at du ikke lenger gjør det for din egen del, men for å tilfredsstille andre sine krav”. Presset kan komme av at ungdom i dag har høye forventninger til seg selv og rundt det å prestere godt. Prestasjonen kan omhandle gode resultater på skolen, idrett eller et press rundt utseende (Bakken, 2022, s. 36). Prestasjonspresset i skolen i dag kan også bli sett opp mot den store mengden mål elevene måles opp mot i løpet av skolehverdagen (Danielsen, 2021, s. 15).

2.1.1 Endring av press i hverdagen til elevene

Det har foregått mye debatt i mediene om dagens ungdom de siste årene. I denne debatten blir ofte ungdommen referert til som ”generasjon prestasjon”. Begrepet referer til en generasjon som er flink, tilpasningsdyktig og fokusert på å prestere godt på mange arenaer (Bakken, Sletten, & Eriksen, 2018; Madsen, 2018). Utviklingen av hvordan press er sett blant unge har imidlertid vært i forandring de siste tiårene. I ungdomsårene kan ungdom føle på et press til å oppføre seg i henhold til visse uskrevne normer som er dannet av andre. Dette kan bli sett på som gruppepress (Clasen & Brown, 1985, s. 452). Tidligere ble mesteparten av presset som oppstod blant ungdom sett på gruppenivå. Dette har forandret seg og samfunnet har utviklet seg i en retning der unge oftere kjenner på et individualiserende press. Dette er i samsvar med

hvordan samfunnet har endret seg de siste 50 siste årene (Bakken et al., 2018). Presset kan ofte innebære å prestere på flere plan, noe som kan gjøre at det ikke er like lett å generalisere problemet siden det oppleves som komplekst. Individualiseringen kan komme av de mange valgmulighetene unge har i dag, gjennom karrieremuligheter og fritidsaktiviteter.

Valgmulighetene kan føre til at det ligger et premiss og en forventning om å prestere godt på mange områder av hverdagen samtidig. Kravene og forventinger unge står overfor kan derfor være utfordrende i henhold til ressursene de har rundt seg (Bakken et al., 2018). Dette er noe ungdom selv uttaler at de opplever. I undersøkelser forteller unge at de opplever at de mange framtidsrettede valgene de er nødt til å ta på skolen er en stor kilde til stress i hverdagen. I forlengelse av dette opplever ungdommen at de har for mange valgmuligheter rundt valg av videregående skole og karriere (Eriksen et al., 2017, s. 64).

Generasjon prestasjon og prestasjonssamfunn er to begreper som er velkjent i mediene i dag når det er snakk om unges prestasjoner i hverdagen. Disse begrepene inkluderer mer enn bare press på skolenivå, men de er relevante å merke seg. Begrepet generasjon prestasjon ble presentert over, og prestasjonssamfunn viser til retningen mot individualisering og at egne prestasjoner skal stå høyt i samfunnet. I et prestasjonssamfunn blir det vektlagt at enkeltpersonen skal være suksessfull på skole eller jobb, og på fritiden (Uthus, 2022, s. 25). Det kan bli sett på som utfordrende fordi unge blir stilt krav om å skape en egen identitet, samtidig som de individuelt er nødt til å håndtere livet på egenhånd. Selv om unge kan oppleve støtte fra relasjonene rundt seg er imidlertid presset om å lykkes i utdanningen fremdeles der (Uthus, 2022, s. 25). Innledningsvis ble det vist til at selvrappotering av psykiske helseplager fremdeles øker blant unge, noe som støtter tanken om at unge i dag opplever mye stress. Et forskningsbidrag som har kommet i sammenheng med disse rapportene er fra Ole Jacob Madsen (2018), som snakker om generasjon prestasjon. Madsen (2018, s. 92) retter imidlertid et kritisk blikk mot den høye forekomsten av selvrappoterte plager. Madsen (2018) referer til at åpenheten i samfunnet kan knyttes til en selvoppfyllende profeti. Han beskriver en selvoppfyllende profeti som at forventningene personer har rundt seg kan bidra til at personene endrer seg i retningen av forventningene. Ved at det er blitt et økt fokus rundt prestasjonspress i media, kan det ha ført til at flere unge i dag har tatt del i selvrappoteringen av de psykiske helseplagene.

2.2 Stress og mestring

Følelsen av stress kan oppleves ulikt fra hvilken sammenheng det blir sett i og hvilke forutsetninger person som opplever det har (Lillejord et al., 2017, s. 23). Når stress blir referert til i daglig tale, blir det ofte forbundet med å ha for mange oppgaver å gjennomføre på for liten tid. I vitenskapelig sammenheng blir stress imidlertid beskrevet på andre måter (Bru, 2019, s. 20). I denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i hvordan stressreaksjonen blir beskrevet av Lazarus og Folkman (1984). I denne beskrivelsen av stress ligger fokuset på individets ressurser og miljø, og individets egne vurdering av situasjonene står sentralt (Bru, 2019; Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus og Folkman (1984) viser til stress som en reaksjon som oppstår når forholdene mellom personen det gjelder og omgivelsene rundt overskrider ressursene personene har. Dette innebærer at stressreaksjonen oppstår når det oppleves et avvik mellom utfordringene individet står overfor og ressursene individet sitter inne med. Dette kan føre til at personen sitt velvære står i fare (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19).

Stressreaksjonen til Lazarus og Folkman (1984) blir sett på med en dynamisk forståelse av stress. Ved at stress blir sett på som dynamisk, er det en forståelse om at det er mulig å endre samspillet mellom enkeltpersonens ressurser og kravene som blir stilt. Dette betyr at individet har anledningen til å endre sin opplevelse av stresssituasjonen og arbeide forebyggende. Det kan gjøres ved at det blant annet blir muliggjort og lagt fokus på forandring av ressursene til individet. Det kan inkludere at personen som opplever mye stress får hjelp gjennom sosial støtte. En annen mulighet som kan hjelpe i en stresssituasjonen, er å justere på kravene og forventningene som personen blir stilt overfor, slik at de får en større mulighet for å gjennomføre situasjonene (Samdal, Wold, Harris, & Torsheim, 2017, s. 5). Begrepet stress er som sett tidligere i delkapitlet vanligvis forbundet med forventinger og krav som blir stilt i hverdagen, og de ulike reaksjonene personen har til dette. Ved at mennesket møter jevnlige og små utfordringer i hverdagen vil stress være en normal reaksjon som de fleste møter på og forholder seg til (Eriksen et al. 2017, s. 19). Det er imidlertid måten stresset blir håndtert på som er viktig.

2.2.1 Positivt og negativt stress

Prestasjonspress er ikke noe som automatisk fører til dårlig helse (Bakken et al., 2018), men hvordan elevene håndterer det i hverdagen er en faktor som må bli sett på. Selye (gjengitt i Bru, 2019, 20-21) skiller mellom positivt og negativt stress. Positivt stress blir sett på som

utfordringer elevene opplever og mestrer i hverdagen. Om stresset er positivt, kan dette være en kilde for læring og utvikling (Bru, 2019, s. 20). Dette avhenger av at det som oppleves som stressende for individet blir tatt hånd om og tilpasset personen det gjelder (Samdal et al., 2017, s. 6). I henhold til positivt stress, er det få studier som direkte har sett på de positive utfallene av å takle stress i ungdomsalder. Forskning viser derimot at unge som er utsatt for overkommelige mengder utfordringer og stress, ofte vil utvikle ferdigheter som kan være hjelpsomme i senere stressende hendelser (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, s. 3). Om elevene har positive opplevelser i skolen og et positivt forhold til læringsaktivitetene, vil det ha en effekt på hvordan elevene tilpasser seg, og for deres psykiske helse. Elever med et høyt engasjement knyttet til skoleoppgaver har større sannsynlighet for å forsøke seg på vanskeligere oppgaver, og setter ofte av mer av tiden sin på læringsaktivitetene (Lee, Hong, Kang, & Lee, 2023).

Om elevene opplever negativt stress i skolen, blir det sett på som en varig ubalanse mellom forventningene skolen har og ressursene elevene har. Om prestasjonspresset ungdommene føler på i hverdagen blir langvarig kan dette føre til negativt stress (Bakken et al., 2018). Om en situasjon oppleves som stressende eller ikke av enkeltpersonen, vil avhenge ulike prosesser som personer står overfor der og da i livet. Uthus (2017) refererer til nyere forskning som viser at skolen legger opp til en ubalanse mellom forventningene som stilles på skolen og mulighetene elevene har for å innfri disse forventningene. Ubalansen som oppstår her kan føre til at elever går med en bekymring over mestring i eget liv og egen utdanning.

For enkelte elever kan opplevelsen av stress fort skifte fra positiv til negativ, mens det for andre kan være en prosess som tar lengre tid. Det som imidlertid er viktig at skolen passer på, er at det er en balanse mellom at elevenes trives og at de skal prestere. En del av lærerens og skolens profesjonskompetanse går ut på at forventningene til elevene skal tilpasses, slik at de ikke blir stilt for høye krav og dermed det positive stresset omgjøres negativt stress. Som presentert tidligere i kapitlet er negativt stress helseskadelig over lengre tid, og skolen må sikre at elevene ikke blir utbrente (Lillejord et al., 2017, s. 23). Begreper som vil være relevante å se på i sammenheng med stressopplevelsen er mestring og forventning til egen mestring.

2.2.2 Mestringstro og mestring

Elevenes opplevelse av mestringstro og mestring har en tydelig sammenheng med stresset eleven kan oppleve i skolehverdagen. Bandura (1995, s. 3) beskriver mestringstro som troen enkeltpersonen har til egne evner for å utføre og håndtere handlinger som kreves i situasjoner som kan oppstå. I skolen blir elevenes mestringsforventning sett på som forventningene elevene selv har for å gjennomføre enkelte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Dette blir sett på som troen elevene har på sine egne evner, med tanke på hvordan de forholder seg til vanskelig oppgaver eller hvordan det forsøkes å ta kontroll over situasjoner. I hvilken grad individet opplever mestring og tro på seg selv påvirker hvordan de tenker, føler og handler i hverdagen (Bandura, 1995, s. 3). I ungdomsalder er ofte akademisk utvikling sett på som en av de mest krevende kognitive utfordringene i hverdagen. Akademisk mestringstro blir definert som elevens vurderinger av egne evner til å organisere og gjennomføre bestemte typer pedagogiske prestasjoner. Mestringstroen elevene har til egne evner når det kommer til personlige prestasjoner vil ha en påvirkning på prestasjonsnivået deres (Zimmerman, 1995, ss. 202-203). Om individet sine forventninger er lave når det kommer til utfordringene og kravene som blir stilt, vil dette oppleves som mer stressende. Det vil imidlertid ikke oppleves like stressende for individer med høy mestringstro, og de kan mulig takle situasjonen bedre (Eriksen, et al., 2017, s. 22).

Elever som har skolen som en mestringsarena har en bedre forutsetning for å mestre livet (Uthus, 2017, s. 17). Om elevene har tro på egne evner og ressurser, vil dette kunne være en buffer i stressende situasjoner de opplever i hverdagen (Roland, 2019, s. 206). Hvordan læreren arbeider med mestringstro blant elevene på skolen vil derfor være svært relevant. En måte å arbeide med mestring i klasserommet er ved å ha fokus på mestringsstrategier (Bru, 2019, s. 27). Carver, Scheier og Weintraub (1986, s. 267) ser på tre ulike typer mestringsstrategier som kan bli tatt i bruk. Den første er en problem- eller løsningsfokuset strategi. Dette innebærer at elevene har som fokus å løse problemet de opplever, eller å forsøke og håndtere kilden som påfører dem stress. Dette kan elevene gjøre ved å være forberedt til prestasjonssituasjoner, eller å søke og motta faglig hjelp fra lærere, medelever og foresatte. Denne strategien er ofte knyttet opp mot et håp om å fjerne stresskilden, og har mulighet for å oppnå læring og gode resultater. Den andre mestringsstrategien er emosjonfokuserte mestringsstrategier. Hensikten med denne strategien er å forandre følelsene elevene har til en spesifikk situasjon. Dette kan innebære å få trøst eller konstruktive tilbakemeldinger fra relasjonene elevene har. Metoder som også kan benyttes for å regulere

følelsene til elevene kan være fysisk aktivitet eller meditasjon. Den siste typen mestringsstrategi som blir beskrevet er unngåelsesstrategier. Denne typen strategi er gunstig når det kommer til å unngå eksempelvis fysiske konflikter, men det kan imidlertid være en problematisk strategi når det kommer til å unngå skolearbeid. Elever som opplever skolearbeidet krevende eller u håndterbart lar være å gjøre dette for å redusere opplevelsen av stress i øyeblikket. Dette kan være med på gjøre at elevene ikke bygger opp ressurser for fremtidige opplevelser der elevene møter motgang eller utfordringer (Bru, 2019, s. 37; Carver, Scheier, & Weintraub, 1986). Å ha fokus på elevenes mestringsstro og mestringsstrategier kan derfor være svært gunstig i arbeidet til læreren i skolehverdagen.

2.3 Vurdering og skolens målstruktur

2.3.1 Vurderingsformenes formål

Elevenes forhold til vurdering i skolen vil også spille en rolle for hvordan de opplever prestasjonspress i skolehverdagen. Tidligere ble vurderingsbegrepet hovedsakelig brukt for å beskrive evalueringsprosessen når et produkt var ferdig. Dette har imidlertid forandret seg, og mye av fokuset til vurdering ligger nå på forståelsen rundt hvilke aktiviteter som leder til læringssituasjoner som hjelper elevene mot det ønskede læringsmålet (William, 2011, s. 3). Vurdering i skolen har mange formål, men et av de viktigste er at elevene skal utvikle egen forståelse og få råd av lærerne for å bidra til utvikling i faget (Sandvik L. V., 2019). Hvilken vurderingskultur som er i bruk hos den enkelte skolen blir dannet av forskning, utdanningspolitikken og generelle praksiser på skolen (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 19).

I skolen skiller man mellom formativ og summativ vurdering. Disse to vurderingsformene skilles fra hverandre gjennom at vurderingen har som mål å vurdere underveis i læringssituasjonene, eller at vurderingen blir gjennomført på slutten av læringsarbeidet fordi den har som formål å kategorisere elevenes prestasjoner. Formativ og summativ vurdering blir ofte brukt i ulike settinger ut ifra hva som er mest formålstjenlig for situasjonen (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 27).

Formativ vurdering, også kalt vurdering for læring, har som formål å vurdere underveis i læringsarbeidet. Formativ vurdering har ofte flere av disse hensiktene: identifisere hvor elevene ligger an faglig, være støttende for lærer i planlegging av undervisning, hjelpe elevene med selvregulering av læring og egen utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 28). Hensikten som blir vektlagt innenfor denne vurderingsformen er at elevene skal lære mer.

Dette aspektet forutsetter at læreren vet hvordan elevene tenker og lærer best, slik at elevene kan motta gode framovermeldinger (Engh & Gran, 2021, s. 69). Fagfornyelsen retter større fokus på undervisvurdering i skolen enn hva det har blitt gjort tidligere. Dette betyr at skoler og profesjonsutøvere forsøker å etterkomme kravene for undervisvurdering i fag gjennom didaktiske tilnærminger som er tilpasset enkeltfaget. Sandvik (2022) viser til at noen skoler i de siste årene har forsøkt å redusere bruken av karakterer, og heller lagt fokus på å fremme bruken av undervisvurdering. Begrunnelser for å redusere karakterbruken er at karakterer kan føre til stress og usikkerhet i skolen. Det er derfor et ønske om at elevene skal ha fokus på tilbakemeldingen de blir gitt, og ikke bare et ensidig karakterresultat. Et bevisst forhold til vurderingspraksisen i de ulike fagene kan være en pådriver for å skape en interesse for faget og læringsprosessen til eleven. En av hensiktene til formativ vurdering er å legge til rette for at den læringen eleven opplever skal være i en inkluderende læringskontekst. Dette innebærer at konteksten som elevene opplever læring i skal være knyttet til gode relasjoner og faglige miljøer som utfordrer og er med på å motivere elevene (Sandvik L. V., 2020)

Den andre formen for vurdering er summativ vurdering, også kalt vurdering av læring. Summativ vurdering foregår i etterkant av en prestasjon eller situasjon, med hensikt om å sette en verdi på det som presenteres. En beslutning innenfor summativ vurderinger er hvorvidt det som presenteres kan godkjennes eller ikke, og hvilken grad av kvalitet produktet oppnår (Lauvås, 2018, s. 26). Summativ vurdering kan bli sett på som hensiktsmessig for å få en oversikt over nivå til en gruppe, men kan bli sett på som utfordrende om det brukes for å tilpasse undervisningen etter enkeltelevers behov (Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005, s. 19). I skolen er et av hovedformålene til summativ vurdering å måle læringsutbyttet til elevene. Dette innebærer karaktervurdering av arbeidene, hvor sluttproduktet er et vitnemål eller å klassifisere elever i faglige nivåer (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 27). Engh og Gran (2021) viser at en av begrunnelsene for å gi karakterer i skolen i dag er for å informere elevene om det faglige nivået deres, eller sammenligne det med kompetansemålene for trinnet. I en vurderingssituasjon skal flere kompetanser bli vurdert, uavhengig av fag, men karakteren gir imidlertid ikke informasjon om de ulike komponentene av vurderingen. For at karakteren skal ha en verdi for elevene og føre til videre læring, må det bli gitt en skriftlig eller muntlig tilbakemelding i tillegg (Engh & Gran, 2021, s. 70). En utfordring som imidlertid oppstår med å gi elevene en karakter sammen med tilbakemeldinger, er at tilbakemeldingen ofte ikke fører til videre læring, fordi hovedfokuset kun ligger på karakteren de mottar (Leahy, et al., 2005, s. 22).

Et viktig aspekt knyttet til vurdering er lærerens vurderingskompetanse. Elevene på skolen i dag viser at de har høy bevissthet rundt vurderingssituasjonene. Fokuset på vurdering øker i takt med årstrinn i skolen. På den ene siden er et av fokusområdene til elevene bevissthet rundt mål som blir presentert av lærerne i ukeplaner, på tavla eller muntlig. På den andre siden er det et stort fokus blant både ungdomsskole og videregåendelever rundt svarene de mottar i de summative vurderingene, noe som ofte fører til at vurderingen ikke blir brukt som et bidrag til egen faglig utvikling (Sandvik L. V., 2020, s. 283). Som et viktig poeng kan det bli sett på hvilken form for vurdering lærerne bruker på skolen, og at de er bevisste rundt dette. Dette kan da sees i lys av hvordan vurderingsformer og vurderingskriterier brukes i skolen. Vurderingskriterier beskriver mål og brukes for å bryte ned større kompetansemål. Kompetansemål i opplæringen kan beskrives som delmål i en ønsket oppnådd kompetanse for elevene etter avsluttet skolegang. Kompetanse er imidlertid utfordrende begrep, da det har mange definisjoner og det ikke alltid lar seg teste (Engh & Gran, 2021, s. 70). Gjennom forskning viser Mausestaden (2015, s. 106) at lærere forteller at de skulle ønske at vurderingskriterier kom fra sentralt hold, og at de var konkrete. Om læreren ikke innehar kompetanse som kan hjelpe dem å se hvilket faglig nivå elevene ligger på vil det være utfordrende å sette inn støtte for videre læring og utvikling. Samarbeid om disse perspektivene innenfor læring krever en forståelse av vurdering i skolen, og hvilke vurderingsformer som er gunstig å bruke i ulike faglige kontekster, samt avklare hvilket formål de skal brukes til (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 17).

Det er ikke realistisk å tenke at den summative vurderingen i skolen kommer til å forsvinne, da dette er vurderingssituasjoner som utelukkende er til for å vise elevenes aktuelle kompetanse. Det som imidlertid kan bli satt mer fokus på er hvordan å utvikle metoder for å gjøre resultatene fra den summative vurderingen formativ. Dette innebærer å bruke resultatene som blir oppnådd i summative vurderingssituasjoner til videre didaktiske arbeid, som også kan være med på å øke elevenes læringsutbytte (Engh & Gran, 2021, s. 69). Hvilke vurderingsformer og kriterier skolen og læreren forholder seg til kan ha en sammenheng med skolens målstruktur.

2.3.2 Målstruktur i skolen

Målstruktur er til for å orientere og fortelle elever og lærere hva som er viktig og verdifullt i skolen. Målstrukturene er i tillegg med på å legge føringer for hvordan vurderingspraksisen blant lærere og skole skal gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 77). Skaalvik og Federici (2015) viser til to typer målstruktur i skolen: læringsorientert og prestasjonsorientert.

Den første typen er læringsorientert målstruktur. Fokuset i denne strukturen er hovedsakelig å vektlegge innsatsen og fremgangen til elevene. Skolen ønsker kontinuerlig å se fremgangen til enkelteleven, og få elevene til å se fremgangen selv. Ved at fokuset som ligger på stabil utvikling av læring kan det være med på å gi elevene en genuin interesse når de lærer, noe som er med på å fremme egen læring (Diseth, 2020). Læringsorientert målstruktur har læring som fokusområde, og orienteringen blant elevene vil være å utvikle ferdigheter og forstå eget arbeid. Elevene vil innenfor denne strukturen også oftere ta for seg mer utfordrende oppgaver (Ames, 1992, ss. 261-262). På andre siden presenteres en prestasjonsorientert målstruktur. I motsetning til den læringsorienterte, ligger det i den prestasjonsorienterte strukturen et større fokus på resultatene i vurderingssituasjoner. Med dette som fokusområde kan det oppstå en kultur hvor resultatene som blir oppnådd blir sammenlignet blant elevene og skolene seg imellom. Når fokuset blir lagt på å sammenligne hverandre, kan det oppstå et stort press på det å være best. Elevene kan oppleve at de er nødt til å prestere godt til enhver tid (Skaalvik & Federici, 2015). I læringssituasjonene vil ofte elevene innenfor denne målstrukturen ta i bruk læringsstrategier som er kortvarige og lite effektive over tid, som eksempelvis memorering av kunnskap rett før vurderingen. Elevene har også en tendens til å velge mindre utfordrende oppgaver (Ames, 1992, s. 263).

Skaalvik og Skaalvik (2022) viser til at elever som opplever en læringsorientert målstruktur ofte har en mer positiv erfaring av skolen og læring. Gjennom denne målstrukturen blir det sett at elevene trives bedre på skolen, har høyere motivasjon og arbeidsinnsats, og har bedre relasjoner til lærere og medelever. Elever som tar del i en prestasjonsorientert målstruktur har på en annen side færre positive relasjoner i skolehverdagen, er unnvikende for hjelp i undervisningen og har lavere utholdenhet i arbeidet med skolearbeid. Det blir vist i undersøkelsen til Skaalvik og Federici (2015) at elever i den norske skolen i dag opplever den som mer prestasjonsorientert enn læringsorientert.

2.3.3 Målstruktur på klassenivå, skolenivå og samfunnsnivå

Skaalvik og Skaalvik (2022) viser at signalene for målstrukturen kan bli sendt fra tre ulike nivåer. Disse er klassenivå, skolenivå og samfunnsnivå. Dette er signaler som sendes fra klasse- og skolenivå om hva som er viktig i skolen, og som sendes ubevisst eller bevisst til elevene i klasseroms- eller undervisningssituasjoner. Dette blir referert til som snever målstruktur. Lærer eller skole kan da sende signaler om hva de ønsker, men de har likevel retningslinjer og endelige mål for undervisningen som er styrt fra et høyere nivå. Det er imidlertid mulig at lærer gjennom tilbakemeldinger til eleven kan vise at de setter pris på elevenes prestasjoner eller innsats. Læreren kan også vise til hva som blir vektlagt i klasserommet gjennom valg av oppgaver der fokusområdet er at enkelteleven skal forsøke å utvikle seg ekstra, eller om elevene har et felles mål de sammen skal vurderes ut ifra (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 49). Dette er også tilfellet på skolenivå, hvor hver enkelt skole kan legge opp til mål og resultater de ønsker å oppnå. Dette fører til at det kan oppstå egne skolekulturer på skoler, selv om skolene i all hovedsak har samme formål for elevene.

Til slutt finner vi signalene på samfunnsnivå. Dette gjelder signalene som blir sendt ”gjennom den offentlige debatten og gjennom sentralt iverksatte skolevurderinger, og gjennom planer og forskrifter” (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 49). På skole- og samfunnsnivå blir det lagt rammer for skoledagen gjennom hva som blir presentert og bestemt i skoledebatten, planer og forskrifter. Av den grunn blir enkelte signaler sendt fra skole- og samfunnsnivå sett på som en vid målstruktur. Innledningsvis ble dette definert som hvordan det kunnskapspolitiske har endret seg opp gjennom årene, og at det har blitt et fokus på måling av kvalitet. De tre typene kvalitet som ble sett på var prosess, struktur og resultat kvalitet. I prosesskvalitet og strukturkvalitet ble det fokusert på de indre og ytre indikatorene for skolen i dag, sett ut ifra arbeidsmetoder som var tatt i bruk, pedagogenes kompetanse, sosial samhandling og ytre indikatorer som skolebygningene og den organiserende strukturen i skolen. Resultatkvalitet ble på den andre siden sett på som vurderingen av læringsutbyttet som elevene sitter igjen med knyttet opp mot målene de blir gitt (NOU 2002: 10, 2002). Det har i tidligere forskning blitt vist til at alle de tre kvalitetsindikatorene vektlegges i det norske skolesystemet, men at resultat kvalitet har en overvekt. Dette kan dermed tolkes som om at det fra et samfunnsnivå er resultater som det største fokusområdet, slik det er i den prestasjonsorienterte målstrukturen.

2.4 Psykisk helse

Elevenes helse vil være av stor betydning knyttet til arbeidet med prestasjonspress i skolehverdagen. Psykisk helse er en essensiell del av menneskets helse, og helsebegrepet er stadig under utvikling (Uthus, 2017). World Health Organization definerer psykisk helse som “state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community” (World Health Organization). Dette viser til at helse og psykisk helse blir sett på som mer enn bare fraværet av psykiske lidelser eller plager. Det innebærer å leve et godt liv, til tross for utfordringer som kan oppstå eller perioder med psykisk belastning (Uthus, 2017, s. 19). Arbeidet med psykisk helse er i stor grad en kontinuerlig jobb med seg selv, der erfaringene brukes for å lære seg hvordan utfordringer kan håndteres. Et forskningsbidrag som kobler psykisk helse til prestasjonspress ble gjennomført av Skaalvik og Federici (2015) som også er henvist til tidligere. Flere av elevene i undersøkelsen som opplevde et prestasjonspress på skolen i dag, var de samme elevene som rapporterer at de var nedstemte. Det hadde i tillegg en påvirkning på deres selvverd og at de oftere kjenner på utmattelse. Disse trekkene ble i undersøkelsen sett på som indikatorer for psykisk uhelse (Skaalvik & Federici, 2015).

En strategiplan ble utgitt av Helsedepartementet med navn ”Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse, sammen om psykisk helse” med fokuset på psykisk helse blant unge. I rapporten ble det vist til at barn i Norge hadde gjennomgående positiv fysisk og psykisk helse, men psykiske utfordringer var gjeldende blant unge i dag av ulike årsaker. Elevers utfordringer med psyken kan gi utslag og ha en påvirkning på sosiale situasjoner eller læringssituasjoner på skolen. Elever kan oppleve psykiske plager eller lidelser i stor eller liten grad, og varighet for plagene eller lidelsene vil være individuelle for hver elev (Helsedepartementet, 2003). Konsekvensene kan imidlertid bli sett på som store i noen tilfeller om det ikke blir satt inn tiltak for å hjelpe elevene. Tar man utgangspunkt i dette er skolen nødt til å vektlegge tiltak som bedre situasjonene til elevene som opplever utfordringer som påvirker deres psykiske helse. Det kan også være hensiktsmessig å vektlegge det Berg (2012, s. 47) viser til som den grunnleggende helsepolitiske tanken som har vært i fokus de siste 20 årene: ”å forebygge mer for å reparere mindre”. Dette innebærer at det bør bli lagt mer vekt på helsefremmende og forebyggende helsearbeid i skolen i dag, i stedet for å reparere helseskader som allerede er til stedet.

2.4.1 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i overordnet del

Tidligere i kapitlet ble det sett på at samfunnet har blitt mer individualisert, og unge står overfor flere valg enn de har gjort tidligere. Unge har i tillegg kontinuerlig tilgang til informasjon, og det har derfor blitt rettet fokus mot viktigheten at elevene skal inneha kompetansen til å ta ansvarlige valg i hverdagen og føle trygghet rundt valgene de skal ta. Mestring i eget liv i valgene som skal bli tatt, er også relevant med tanke på utviklingen av et mer individorientert samfunn. Ved at folkehelse og livsmestring har blitt et tema som skal være gjennomgående i opplæringen, kan dette være med på å hjelpe elevene å jobbe med egen selvutvikling og psykisk helse (NOU 2015: 8, ss. 50-53). Dette er imidlertid noe læreren må arbeide målbevisst med.

Ole Jacob Madsen (2020) som har skrevet boken ”Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?”, viser til livsmestring som et positivt tilskudd til skolen. Han påpeker for øvrig også at livsmestringsbegrepet er relativt vagt. At livsmestringsbegrepet er vagt kan føre til at det fremdeles er usikkerhet blant de som arbeider i skolen om hvordan livsmestring skal arbeides med (Madsen, 2020, s. 21). Dette kan medføre at lærere, elever eller foresatte ikke vet hva livsmestring innebærer, og hvordan dette skal brukes aktivt på skolen. Stenersen og Prøitz (2020) bruker ordet ”buzzwords” om ord som blir lagt til i reformer for å dra skolepolitikken i en spesifikk retning. Dette er ord som høres gode og bidragsytende ut, og gir en fornemmelse av legitimitet for å rettfærdiggjøre endring i læreplanene. ”Buzzwords” er imidlertid vanskelige å definere, og har kun en vag politisk definisjon som kan bli tatt i bruk. Dette gjør at det blir skoleledere og lærere opplever det som utfordrende om hvordan det politiske skal praktiseres i skolehverdagen (Stenersen & Prøitz, 2020).

Med livsmestring som nytt begrep i skolen fra 2020 er det mye som må legges til rette for enkeltskolen. Det må bli planlagt hvordan livsmestring skal bli inkorporert i skolehverdagen og undervisningen. Dette er noe som ofte er opp til den enkelte skolen eller de ansatte i undervisningen. Arbeid med livsmestring og psykisk helse i klasserommet kan bli gjort ulikt fra person til person ut ifra hvilke tidligere kunnskaper personen sitter inne med. Dette kan være problematisk, da undervisningen eleven får om temaet avhenger av forkunnskapene lærer sitter inne med. Om livsmestring skal bli sett på som forebyggende helsearbeid vil det være gunstig å bli kjent med ressursene og de ansatte rundt seg, slik at man kan lære å kjenne hverandres kompetanse og gi hverandre en større mulighet for å hjelpe hverandre. Dette

inkluderer ikke bare lærere, men også andre ressurser som kan være med på å hjelpe i det tverrfaglige samarbeidet på skolen (Mælan & Tjomsland, 2021, ss. 75-77).

Livsmestring er sett på som kontroversielt av enkelte fordi det på en side anses som en ny vurderingsarena for elevene, og en ny arena hvor elevene kjenner på et prestasjonspress i hverdagen (Danielsen, 2021, s. 20). Mestring som begrep er kjent og kan være lettere å se generelt på, mens livsmestring derimot kan bli sett på som noe du skal være ferdigutlært med når du er ferdig på skolen, da det blir sett på som et mål i læreplanverket. Det kan derfor være viktig at lærer avklarer for elevene hvorfor livsmestring er lagt inn i læreplanverket. Samnøy og Tjomsland (2021) viser til bruken livsmestring i klasserommet og skriver at det vil det være nødvendig for lærere å ha en realistisk tilnærming til hvordan man forholder seg til temaet. En slik tilnærming vil innebære at man blant annet tar samtalen i klasserommet om at det vil være normalt å ikke ha fullstendig kontroll over alle situasjoner hele tiden, og at det skal være lov å snakke om negative følelser man sitter inne med. Dette kan være med på å gi elevene en realitetsorientering om hvordan følelsene i hverdagen kan gå opp og ned, og at det er normalt å sitte inne med helt vanlige følelser og livserfaringer (Samnøy & Tjomsland, 2021).

Hvordan skolen oppleves av elevene har mye å si for deres psykiske helse og følelse av mestring (Mælan & Tjomsland, 2021, ss. 71-73). Sett i lys av det som er presentert i tidligere forskning, press i skolen og psykisk helse, kan ofte tanker og forventninger om virkeligheten elevene sitter inne med, være urealistiske. Dermed vil det være hensiktsmessig at læreren jobber for at elevene skal se de realistiske sidene ved hverdagen gjennom undervisningen av livsmestring, slik at elevene ikke blir sittende med et glansbilde av hvordan hverdagen skal være. Alle elever har sitt eget liv med individuelle utfordringer. Det kan derfor være til stor hjelp om det i undervisningen av livsmestring blir tatt opp ulike problemer som kan oppleves. På denne måten kan flere elever kjenne seg igjen, og de kan danne et felles språk som kan benyttes når problemene eller utfordringene snakkes om (Samnøy & Tjomsland, 2021). Ved at man danner et felles språk og en klassekultur som åpner for å snakke, kan man også være med på å forebygge og gjøre klasserommet til et trygt sted for elevene.

2.5 Forebyggende helsearbeid i skolen

Ved siden av hjemmet er skolen stedet hvor elevene tilbringer mesteparten av tiden sin. Læreren, eller andre tillitspersoner i skolen, er trolig i tillegg den personen elevene har den mest kontinuerlige relasjonen med i hverdagen. Elever som opplever å ha en god psykisk helse vil få mer utbytte av undervisningen, og dermed ha bedre forutsetninger for faglig og sosial læring. Gjennom nasjonal og internasjonal forskning blir det vektlagt at skolen bør ha en viktig rolle i det forebyggende helsearbeidet for elevene (Schancke, 2012). En helsefremmende skole kan bli sett på som en skole med klare sosiale mål, hvor elevene kjenner på mening og sammenheng ved å ha trygge relasjoner og et trygt læringsfellesskap (Uthus, 2017). I det helsefremmende arbeidet blir det tilrettelagt og satt inn tiltak for å bedre den psykiske helsen. Måten dette blir gjort på er gjennom arbeid med selvbilde, adferd, mestringsfølelse og hvordan elevene forholder seg til motgang og belastninger som oppstår i hverdagen (Uthus, 2017, s. 52). Med disse faktorene lagt til grunn, kan det være større mulighet for at elevene kan oppleve en skoledag hvor stresset de opplever kan bli regulert og føre til utvikling, i stedet for en kronisk belastning i hverdagen.

I dette delkapittelet vil det bli sett på hvilken faktor relasjoner i skolen, et inkluderende læringsmiljø, lærer- og voksentetthet og skole-hjem-samarbeid kan ha for det forebyggende helsearbeidet på skolen. Dette kan bli sett på som forebyggende ved at den enkelte lærer eller skolen kan arbeide for et miljø, som kan hjelpe elevene å håndtere trykket og utfordringene som oppstår skolehverdagen.

2.5.1 Relasjoner i skolen: sosial støtte

Klassekulturen som oppstår i en klasse omhandler i mange tilfeller det relasjonelle i klassen og på skolen. Dette inkluderer relasjonene elevene har overfor hverandre, og relasjonene mellom lærer og elev. Relasjonene som blir dannet er ofte grunnlaget for hvordan sosial og faglig læring i klassen utvikler seg for elevene (Berg, 2012, s. 68). Påvirkningskraften læreren har overfor enkeltelevne i løpet av skolehverdagen er stor, og vel så viktig som det samlede læringsmiljøet som blir dannet i klassen. Relasjonskompetanse hos læreren er derfor en egenskap som er til stor hjelp for å danne et trygt og lærende miljø for elevene i klasserommet (Midthassel, 2019, ss. 118-120). Midthassel (2019, s. 119) viser til relasjoner som en dynamisk forståelse, noe som innebærer at relasjoner mellom medelever og lærere kan forandre seg og må tilpasses enkelteleven. Om læreren har et bevisst forhold til

relasjonskompetanse, kan dette være med på å styrke eller svekke læringsfellesskapet og miljøet i klassen. I sammenheng med relasjon kan det bli sett på den sosiale støtten elevene mottar i hverdagen.

Sosial støtte i nære relasjoner har positiv innvirkning på psykisk og fysisk helse. Thoits (2011) deler sosial støtte i to kategorier: instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell støtte blir sett på som den faglige støtten elevene mottar fra lærere og medelever i sammenheng med undervisning. Dette kan være faglige tilpasninger, ekstra veiledning, at elevene hjelper hverandre med skolearbeid eller arbeider med undervisningsmaterieell sammenheng (Bru, 2019, s. 39; Lee, Hong, Kang, & Lee, 2023). Emosjonell støtte er på en annen side knyttet opp mot forståelse og sympati individet får i situasjoner de står i. Om elevene står i situasjoner de opplever som stressende eller krevende, kan emosjonell støtte bli gitt ved at eleven får hjelp til å tenke konstruktivt om en løsning for problemet, eller at de får bekreftelse om at andre kjenner på de samme følelsene som de gjør. En instrumentell og emosjonell tilnærming kan hjelpe elevene å forandre tankesettet deres og være med på å redusere deres opplevelse av stress, ved at det kan være med på å gi dem mestringsstrategier i læringssituasjoner (Bru, 2019; Thoits, 2011).

Larsen (2011) referer til en studie som ble gjennomført i Norge med omkring 200 ungdommer, der et av hovedfunnene var viktighet av lærerstøtten som elevene opplever i skolen. Det vises til at gode forhold til læreren vil spille en stor rolle i elevens emosjonelle utvikling. Støtte og omsorg fra lærere vil være hjelpsomt for eleven i stressende situasjoner. Støtte kan komme til syne gjennom lærerens kommunikasjon, både gjennom ord, kroppsspråk og handling. Om læreren har en innstilling som viser at det er lov å gjøre feil kan dette hjelpe elevene å godta seg selv og hverandre lettere (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Relasjonen læreren har til elevene, kan dermed vise seg å ha effekt på det psykososiale miljøet i klassen, og med dette være med på å fremme forebyggende psykisk helsearbeid i skolen (Larsen, 2011).

2.5.2 Læringsmiljø: mestringsklima og prestasjonsklima

For at elevene skal utvikle seg på best mulig måte faglig og sosialt, har læringsmiljøet og det psykososiale miljøet stor innvirkning. Forskning viser til at inkluderende læringsmiljøer medvirker til elevens læring og utvikling, i tillegg til å øke helse og trivsel på skolen (Pålshaugen & Borg, 2018). Dette er et punkt som ligger til grunn i prinsippene for skolens

praksis, hvor et inkluderende læringsmiljø blir beskrevet som ”et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling” (Utdanningsdirektoratet). Elevene og lærerne i klassen er begge med på å danne en klassekultur og et læringsmiljø. Aspekter som kan ha en påvirkning for elevenes læringsmiljø er trivselen deres, opplevelse av støtte fra lærerne og motivasjonen deres i klassen (Wendelborg, 2022, s. 105). I dette delkapitlet vil det bli sett på hvordan mestringsklima og prestasjonsklima legger opp til forskjellige typer læringsmiljø, og videre hvilken rolle forutsigbarhet og kontroll i læringsmiljøet kan ha for det forebyggende arbeidet.

Det motivasjonelle klimaet i en klasse kan bli delt i to: mestringsklima eller prestasjonsklima (Tvedt & Bru, 2019, s. 55), og det kan bli trukket en linje mot læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur. I et læringsmiljø med mestringsklima blir elevens innsats og utforskningssevne satt høyt. I et mestringsklima er læreren og elevene med på å utvikle elevenes nysgjerrighet, framfor kun gode prestasjonssituasjoner. Det ønskes innenfor dette klimaet å opprette en felles kultur i klasserommet som inkluderer at det er lov å feile, og at dette blir sett på som en naturlig og viktig del av selve læringsprosessen. Om det opprettes en kultur hvor det er lov å feile, eller at elevene ikke opplever et press om at de må prestere høyt, kan det gi elevene følelsen av at de ikke mislykkes, men at hendelser i skolehverdagen heller blir sett på som potensielle læringssituasjoner (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23).

Prestasjonsklima blir i motsetning til mestringsklimaet sett på som en kultur der gode prestasjoner er i fokus. Det blir her tatt i bruk sammenligning blant elevene, og det er gjerne elevene som presterer best som mottar mest oppmerksomhet. Det kan være relevant å arbeide forebyggende ved å forsøke å fremme et læringsmiljø som kan være mestringsorientert og stressdempende. Forskning viser til at elevene som har opplevd et mestringsorientert klima over en lenger periode velger mer utfordrende oppgaver enn elever fra et prestasjonsorientert klima. Elever i et mestringsorientert klima bruker i tillegg mer formålstjenlige lærings- og mestringsstrategier. Elever som på en annen side opplever et prestasjonsklima på skolen er mer utsatt for å oppleve stress i skolehverdagen (Tvedt & Bru, Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø, 2019, ss. 55-56).

En annen faktor som kan spille en rolle for at elevene danner et trygt og inkluderende læringsmiljø, er forutsigbarhet og kontroll i skolehverdagen. Bru (2019) og Lillejord et al., (2017, s. 24) viser til at jevn arbeidsbelastning for elevene og forutsigbarhet viser seg å være ha en betydningsfull beskyttelse og forebyggende effekt mot stress. I skolen kan

forutsigbarhet og kontroll for elevene omhandle at de får beskjed om tidspunktene til vurderingssituasjonene i god tid før de finner sted. Om elevene får en oversikt over når de forskjellige hendelsene er oppsatt i skolehverdagen, vil de få mulighet til å konsentrere seg om én situasjon av gangen. Dette kan særlig hjelpe elevene med å unngå en overbelastning. Et mulig tiltak som skolen kan gjennomføre i henhold til dette er å sette opp en plan over når arbeidsinnleveringen og vurderingssituasjoner skal være. Dette er noe som imidlertid må planlegges av lærerne på tvers av de ulike fagene, men kan være til god nytte for elevene. Om elevene opplever at arbeidsoppgavene på skolen blir for mange, er det en høyere risiko for at de opplever skolearbeidet som uoverkommelig. Det kan bli sett på i sammenheng med at elevene opplever at forventningene fra skolen overskrider ressursene de sitter inne med, og det er ofte dette som fører til en stressreaksjon (Tvedt & Bru, 2019, ss. 61-63). Det samsvarer med hvordan Lazarus og Folkman (1984) beskriver stress.

2.5.3 Skole-hjem samarbeid

Skolen og hjemmet er to av arenaene hvor elevene tilbringer mest tid, og er de viktigste arenaene for utvikling og mestring for elevene. Hvordan skole og hjem samarbeider har derfor stor betydning og innvirkning på elevenes hverdag (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2), og kan være en støtte i forebyggingsarbeidet. Med et godt skole-hjem samarbeid kan det være lettere for begge arenaer å identifisere utfordringene som elevene står i og sette i gang tiltak (Havik, 2019, s. 139). Det er vist en sammenheng mellom et positivt skole-hjem samarbeid og elevenes læring. Om det allerede fra start blir etablert et samarbeidsforhold mellom partene, gir det foresatte mulighet til å få innblikk i skolens hverdag og elevenes læring. Det vil også gi læreren mulighet til å få innsikt i hvordan situasjonen til eleven er hjemme og hvilke behov de har, slik at det gjør det lettere for læreren å tilrettelegge i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det ble tidligere i kapitlet vist til at lærere og medelever kan bistå med faglig instrumentell og emosjonell støtte. Dette er noe foresatte også kan gjøre ved å hjelpe elever med lekser og praktisk hjelp på enkeltevenenes egne premisser (Bru, 2019, s. 39). Foresatte til elevene kan forsøke å utvikle gode vaner sammen med elevene. Ved at foresatte legger et lett press overfor elevene, kan dette være med på å hjelpe eleven med utfordringene i skolehverdagen (Havik, 2019, ss. 137-139).

Forskning viser til at samarbeidet mellom skole og hjem, hvor foresatte har en deltakende rolle, kan ha et positivt utbytte for eleven på mange områder i skolen. Elevenes læringsutbytte kan bli styrket, gode relasjoner til lærere og elever kan bli skapt, bedre arbeidsvaner og arbeidsinnsats (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Drugli og Nordahl (2016) viser i tillegg til at det ikke kun er eleven som får positivt utbytte av et godt skole- hjem samarbeid, men de foresatte får i tillegg mer kunnskap om elevenes skolehverdag, læring og kjennskap til læreren. Samarbeidet kan derfor føre til at foreldre får en mer positiv innstilling til skolen, og ha et større potensiale for å hjelpe elevene. Forventningsavklaring mellom skole og hjem kan også være gunstig for begge parter. Foresatte kommer til skolen med forskjellige forventninger og meninger om hvilke mål de ønsker at skolen skal oppnå for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et viktig fokusområde er at det er god dialog mellom de ulike arenaer og at de kan bistå hverandre.

2.5.4 Voksnetthet i skolen og tverretattlig samarbeid

Voksnetthet på skolen er et begrep som omhandler omsorgspersonene som er rundt elevene i skolehverdagen. Voksnetthet inkluderer andre ansatte på skolen enn lærere, dette er blant annet rådgivere, assistenter og helsesykepleiere (Sandsør, Reiling, & Salvanes, 2019, s. 2). Berg (2012, ss. 72-73) viser til at mange skoler i Norge ikke har en økonomi som er tilstrekkelig når det kommer til å gi alle elever et pedagogisk og tilpasset opplæringstilbud, selv om norske skoler i internasjonal sammenheng har god ressurstilgang. Ved at det er mangel på ressurser, kan dette ha en påvirkning på undervisningskvaliteten og den tilpassede opplæringen som elevene har rett til. Dette er noe som videre kan overføres til elevenes sosiale og faglige mestringmulighet. Relasjonen læreren har til eleven vil ha påvirkning på elevenes sosial og faglige lærer. Det er på en annen side ikke alltid lærere innehar nok kompetanse eller tid, som vil som gjør det mer utfordrende for læreren å kunne tilpasse opplæringen for hver enkelt elev i den grad det ønskes. Samarbeid med tverretattlig kan være behjelpelig for lærere i situasjoner hvor en selv ikke føler seg kompetent nok, eller om tiden ikke strekker til.

I skolen finnes derfor mange former for flerfaglig samarbeid og samarbeid tverretattlig (Kvelling, 2020, s. 263). Ved at det i dag er et mangfold av elever i skolen med forskjellige bakgrunner, forutsetninger og ressurser er det uunnværlig at skolen trenger et hjelpeapparat med interne og eksterne instanser (Berg, 2012, ss. 76-77). Det er et samarbeid med flere profesjoner for å skape et rom der elevene får den hjelpen de trenger. Dette innebærer

helsesykepleiere på skolen, spesialpedagoger, rådgivere, andre instanser er pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevernet og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Både eksterne og interne ressurser er med på å støtte læreren og eleven (Berg, 2012, ss. 76-77; Skotheim, Johannessen, & Holst-Jæger, 2019).

Skolen skal inkludere alle i samarbeid med foresatte, interne og eksterne ressurser. Skotheim, et al., (2019) viser til at skolen og skolens samarbeidspartnere beskriver en sammensatt utfordring med unge som opplever et krysspress for å lykkes. Opplevelsen unge forteller om, er at det er en avstand mellom den de selv er, og den de ønsker å være. Om unge opplever dette kan de kreve en oppfølging fra skolen og ressursene rundt. Det er imidlertid ikke alltid at dette blir tilrettelagt, da det ikke ligger retningslinjer til grunn for hvordan skolen skal samarbeide med interne og eksterne ressurser. Det er uttrykt usikkerhet om hvordan det tverrfaglige arbeidet blir gjennomført i dag. Hensikten for arbeidet er godt, men områder som blir kommentert er at samarbeidet mellom hjelpeapparat, skole, foresatte og hjem ikke fungerer godt nok. Dette er ofte fordi det ikke er sammenheng i tiltakene som blir planlagt å gjøre og utfordringer med informasjonsflyten (Berg, 2012, ss. 78-79). Berg (2012) viser videre til tiltak som kan være gunstige i samarbeid med andre instanser i skolen. Det må settes klare mål, rutiner og ansvarfordeling for samarbeidet som skal opprettes. I tillegg bør det bli gitt kunnskap om hele situasjonen det skal samarbeides om, der gjensidig deling av informasjon er nødvendig. Respekt er også et viktig punkt som må bli sett da kompetansen til de ulike instansene må bli hørt og respektert i et samarbeid, slik at det kan bli dratt nytte av evnene de ulike instansene sitter inne med.

Avslutningsvis om forebyggende helsearbeid, ligger det mye forskning til grunn for hva en helsefremmende skole er (Schancke, 2012). Dette innebærer både at læringsmiljøet elevene forholder seg til i hverdagen er trygt, og et sted de kan oppleve sosial og faglig utvikling samtidig som mestring. Ved at fokuset ligger på at klassen skal være et fellesskap, kan relasjoner blant medelever og lærer og være et fokusområde som er med på å være forebyggende for elevenes psykiske helse. Tidligere sett i delkapittelet kan relasjoner være med på å danne en klassekultur som åpner for nysgjerrighet og utforskning i læring. Det motivasjonelle klimaet kan være et nyttig utgangspunkt for bidra til at eleven får best mulige læringssituasjoner og arbeidet med mestring av stressende situasjoner. I sammenheng med stress er forutsigbarhet og kontroll to begreper som er viktige.

I forebyggingsarbeidet mot stress kan tidlig og jevnlig mobilisering av ressursene skolen har, samt tidlig fokus på skole-hjem samarbeid, være med på å begrense sosial ulikhet når det gjelder helse hos elevene (Samdal et al., 2017, s. 28).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli redegjort for de metodiske valgene som er tatt. Valgene vil omfatte hele forskningsprosessen, fra metodevalg til analysen av datamaterialet. Først vil det bli sett på det kvalitative intervjuet, deretter fenomenologi, hermeneutikk og intervjuguiden. Deretter presenteres intervjuprosessen som inkluderer informantutvalg, gjennomføring av intervjuet, transkribering, validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil det bli sett på gjennomføringen av tematisk analyse, i tillegg til etiske betraktninger.

3.1 Det kvalitative intervju

Hvilken forskningsmetode som skal benyttes i en studie vil være avhengig av prosjektets formål og problemstilling (Dalland, 2017, s. 52). Hensikten med dette prosjektet er å forske på hvordan ulike lærere ser på prestasjonspresset i ungdomsskolen i dag, gjennom deres egne opplevelser og erfaringer i lys av problemstillingen: ”Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?”. Av den grunn har jeg valgt å bruke kvalitativ metode og intervju for å oppnå kunnskap om fenomenet.

Thagaard (2018, s. 11) viser at et av målene i den kvalitative metoden er å få en forståelse av sosiale fenomener. Dette innebærer å være åpen for hva forskningsdeltakerne forteller og videreføre deres perspektiver (Postholm M. , 2010, s. 9). Metoden kan være med på å hjelpe forskeren å danne en forståelse av intervjupersonene sine opplevelser og refleksjoner i forskjellige situasjoner. Det kan i tillegg være med på å gi et innblikk i intervjupersonene sitt dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Datamaterialene i kvalitativ metode er resultater som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Dette vil gagne min problemstilling, da jeg har som formål å samle kunnskap om forskningsdeltakernes subjektive perspektiver om et fenomen. Den kvalitative metoden kan knyttes opp mot kunnskap om fortolkende tilnærminger. Dette innebærer to ulike tilnærminger, fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 19), som jeg her vil utdype.

3.1.1 Fenomenologi

I denne studien ønsker jeg å samle inn kunnskap og forske på hvordan lærere subjektivt opplever prestasjonspresset blant elever i skolen i dag, og deres erfaringer rundt dette fenomenet. Ut ifra min problemstilling og hvordan dataen ble innhentet, ble det tatt i bruk en fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen beskriver erfaringer og forståelsen den enkelte forskningsdeltakeren har av et fenomen. Et krav for denne tilnærmingen innenfor kvalitativ metode er derfor at forskningsdeltakeren har erfaringer rundt fenomenet (Postholm M. , 2010, ss. 41-43). Ved at det ble lagt til grunn kriterier for forskningsdeltakerne før de ble valgt, bidro det til å sikre at den fenomenologiske tilnærmingen ble tilfredsstillt. Dette blir sett på senere i kapitlet.

Selve fenomenet som beskrives er noe som oppfattes av sansene (Dalland, 2017, s. 45). I mitt tilfelle vil fenomenet jeg skal undersøke være lærernes syn på prestasjonsstresset i skolen. Dette fenomenet er noe de kan oppfatte gjennom sansene. Forskeren kan imidlertid bli preget av egne forutinntatte meninger om fenomenet i intervjusituasjonen. Det er derfor viktig i den fenomenologiske tilnærmingen at det er åpenhet for deltakerens beskrivelser og at det er deres subjektive erfaringer og opplevelser som blir fokusområdet (Thagaard, 2018, s. 36). I intervjusituasjonen min var det flere av lærerne jeg intervjuet som påpekte at de ikke var fagpersoner med spisskompetanse om temaet. Da de fortalte meg om det, ble de informert om at det ikke var nødvendig, og at jeg ønsket deres hverdagslige beskrivelser i kraft av deres rolle som lærere.

Med en fenomenologisk tilnærming har man i tillegg mulighet for å utforske nyansene i beskrivelsene av intervjupersonene (Tjora, 2017, s. 114). På tross av at alle fem lærerne jobber på ungdomsskolen i dag, kan de sitte inne med ulike erfaringer og opplevelser av prestasjonspress i skolen. Ved at det samles inn informasjon fra flere intervjupersoner, kan det bli sett på fellestrekk og ulikheter i erfaringene som ble gitt av dem. Dette kan danne et grunnlag for å skape en samlet forståelse rundt fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36).

Datamaterialet som blir innhentet gjennom de kvalitative intervjuene vil forme empirien i studien. Selv om den fenomenologiske tilnærmingen innebærer å se på menneskers følelser og atferd, må det fortolkes for å bli forstått. En hermeneutisk fortolkningsprosess vil da bli sett på videre i sammenheng med dette (Dalland, 2017, s. 46).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er fortolkningslære. Fortolkningen brukes for å finne et dypere meningsinnhold i forskningsdeltakerens handlinger. Fenomener kan tolkes på flere måter, og meningsinnholdet for det som forskes på kan bare bli forstått i lys av det vi studerer (Thagaard, 2018, s. 37). Det vil derfor være nødvendig å fortolke intervjuene som er gjennomført for å finne et dypere meningsinnhold enn kun beskrivelsene som er gitt av forskningsdeltakerne. I fortolkningsprosessen er forskeren selv et instrument som samler inn og tolker data, og det er nødvendig at man har et bevisst forhold til eget ståsted og forforståelse (Dalland, 2017, s. 47). Datamaterialet som blir presentert i analysen er en beskrivelse som kommer fra forskningsdeltakeren og forskeren sammen. Den hermeneutiske spiralen er et nyttig verktøy for å skape en meningsutviklende prosess ut ifra samtalen mellom forskningsdeltaker og forsker (Postholm M. , 2010, s. 178). Denne prosessen innebærer at forskeren hele tiden er i fortolkningsprosessen. Forskeren beveger seg fra en delforståelse til en helhetsforståelse ut ifra hvordan intervjuene leses som deler, som helhet og i lys av teoretiske perspektiver (Leseth & Tellmann, 2018, s. 115). Spiralen innebærer at en vekselvis ser på teori og data for å skape en mening i teksten.

Forforståelsen er et viktig aspekt i fortolkningen som må bli sett på i sammenheng med fortolkning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, ss. 45-46) er forutinntatte meninger ikke noe man kan komme foruten, men man kan forsøke å legge det fra seg og se på fenomenet i seg selv. På denne måten kan det være lettere å ha kontroll over dem i situasjonene fortolkningen skjer. Bevissthet rundt forutinntatte meninger er noe som vil være relevant i hele forskningsprosessen, og dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst på gjennom hele intervju- og fortolkningsprosessen.

I forskningsprosjektet tok jeg utgangspunkt i teori og forskningslitteratur om temaet før intervjuene ble gjennomført, samtidig som jeg også var åpen for informasjonen datamaterialet ville bringe i intervjusituasjonen. Dette er det Gleiss og Sæther (2021, s. 171) viser til som abduksjon. En abduktiv tilnærming ser på empirien, men tillater bruken av teori i forkant eller i løpet av forskningsprosessen og fortolkningen (Tjora, 2017, s. 255). Det at jeg hadde kunnskap om temaet før jeg gjennomførte intervjuene, kan dette ha vært med på å gi meg en forforståelse og legge rammer for hvordan intervjuet ble lagt opp. Dette er noe jeg forsøkte å være bevisst over og ha et refleksivt forhold til i intervjusituasjonen. I forskningen vil det da være et forhold mellom teori og empiri, der analysen av dataen på en side er med på å utvikle

de teoretiske perspektivene. På en annen side vil også de teoretiske perspektivene gi innspill på hvordan datamaterialet kan bli forstått (Thagaard, 2018, s. 184). Selv om jeg satt inne med en forforståelse som kan prege intervjusituasjonen, forsøkte jeg å forme intervjuguiden slik at det var forskningsdeltakerne sine meninger var det som skulle komme fram.

3.1.3 Semistrukturert intervju

I dette prosjektet gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer. Dette innebærer at forskeren vil se på og forstå informasjonen i intervjuet ut ifra intervjupersonen sin opplevelse og refleksjon. Det semistrukturerte intervjuet utføres med en intervjuguide, der det blir tatt utgangspunkt i konkrete spørsmål, men dette er ikke spørsmål forskeren er bundet til. Ved at det benyttes et semistrukturert intervju, vil man komme gjennom de forhåndsbestemte spørsmålene, samtidig som det vil være en større fleksibilitet ut ifra svarene som blir mottatt fra forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 46-48). Spørsmålene er åpne og gjør det mulig å komme med oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan på en side være med på å utdype svaret intervjupersonen allerede har gitt. Det kan også bidra til å sikre forståelse for det læreren ønsker å formidle (Thagaard, 2018, ss. 95-96). Det vil i intervjusituasjonen være mulig at intervjupersonen blir spurt om de kan gi eksempler eller konkretisere erfaringene deres, utover hva man hadde gjort i en uformell samtale (Tjora, 2017, s. 159). Oppfølgingsspørsmål og eksemplifisering er noe som ble tatt i bruk i intervjuene. Det ble brukt i tilfeller der det var behov for utdypende svar eller for å sikre at jeg forstod hva intervjupersonen hadde fortalt.

3.1.4 Intervjuguide og pilotintervju

Intervjuguiden kan bli sett på som et manuskript som skal være med på å strukturere intervjuet i ulike grader (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Da intervjuguiden ble utformet, var det på grunnlag av problemstillingen min, teori på feltet og spørsmål jeg ønsket å finne svar på (Vedlegg 2).

Tjora (2017) viser til en struktur for intervjuguiden som kan legge gode rammer for intervjuet. Denne strukturen kan være behjelpelige med å gjøre intervjupersonen komfortabel i intervjusituasjonen. Det innebærer at intervjuet er lagt opp i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. Å starte intervjuene med å stille forskningsdeltakeren konkrete og enkle spørsmål som ikke krever refleksjon, kan bidra til at intervjupersonen kjenner seg mer

avslappet til situasjonen (Tjora, 2017, s. 145). Med dette i tankene ble de første spørsmålene jeg stilte angående arbeidslengde og arbeidserfaring, hvilke fag de har og hvilket trinn de jobber på. Dette er informasjon som er nyttig for meg å vite. Samtidig som det kunne være med på å ufarliggjøre situasjonen for deltakerne.

I den andre fasen, refleksjonsspørsmål, inviteres forskningsdeltakerne til å gå i dybden på temaene forskeren ser på (Tjora, 2017, s. 146). Da intervjuguiden ble utarbeidet, var det med tre hovedkategorier: ”prestasjonspress”, ”psykisk helse” og ”livsmestring”. Innenfor hver av disse ble det stilt spørsmål knyttet opp mot temaet. Det første spørsmålet som ble stilt innenfor hver kategori var et åpent spørsmål angående temaet, eksempelvis ”Livsmestring og folkehelse er et nytt tverrfaglig tema, hvordan er din forståelse av dette?”. Ved at de første spørsmålene som ble stilt var åpne, kunne det gjøre det lettere for forskningsdeltakerne å åpne opp om deres erfaring. Da alle planlagte spørsmål innenfor en kategori var stilt, sa jeg ifra til forskningsdeltakerne at vi gikk over til neste kategori. Dette er med på å legge rammer rundt kategoriene, selv om informantene kunne snakke bredt om kategorien vi er innenfor, eller kategorien vi snakket om tidligere (Tjora, 2017, s. 157). Siden spørsmålene var åpne, og intervjuguiden var semistrukturert ville det være lettere å komme med individuelle oppfølgingsspørsmål basert på deres erfaringer og opplevelser. Det vil også være naturlig for forskningsdeltakerne å ta opp temaer som de kommer på underveis, og som de selv ønsker å snakke mer om. I den siste fase, avrundingsspørsmål, spurte jeg deltakerne om det var noe de selv ønsket å utdype eller om det var noe de ville få oppklart.

Gleiss og Sæther (2021) understreker at det kan være lurt å gjennomføre pilotintervjuer før intervjuene med informantene finner sted. Et pilotintervju er et testintervju som kan gi rom for endring av intervjuguiden og gi forskeren trening i å gjennomføre et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Jeg valgte å gjennomførte pilotintervjuer med noen medstudenter før jeg intervjuet lærerne. Ved at dette ble gjort fikk jeg mulighet til å se om spørsmålene var lette å forstå og om de ville være relevante i henhold til informasjon jeg søker. Pilotintervjuet førte til at jeg fikk endret på formuleringen og klargjort noen av spørsmålene, så de var lettere å tyde.

3.2 Metodiske valg

3.2.1 Informantutvalg

Et viktig aspekt ved kvalitative intervjuer er å velge intervjupersoner som kan gi relevante svar og refleksjoner på temaet det forskes på (Tjora, 2017, s. 130). Valget av forskningsdeltakere i mitt prosjekt er derfor basert på en kriteriebasert og strategisk utvelgelse. Dette innebærer at intervjupersonene er valgt ut ifra noen forhåndsbestemte kriterier, og relevante egenskaper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51; Leseth & Tellmann, 2018, s. 49). Kriteriene for hvilke lærere jeg ville intervjuer ble bestemt tidlig i planleggingsfasen på bakgrunn av problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden. Kriteriene var knyttet til hvilket trinn lærerne arbeidet på og deres arbeidslengde i skolen. I denne studien er fokuset på lærerens opplevelse av elevenes prestasjonspress på ungdomstrinnet. Valget av informanter falt derfor på lærere som kun arbeider på ungdomsskolen. Det var i tillegg et ønske om at lærerne har undervisningserfaring på minimum tre år. Ved at de har arbeidet i skolen i flere år, kan de sitte inne med førstehåndserfaringer og opplevelser som kan være relevante for oppgaven.

3.2.2 Rekruttering

Jeg ønsket i utgangspunktet minst fire informanter til prosjektet. Å finne informanter var derimot noe som skulle vise seg å være vanskeligere enn forventet. I første omgang valgte jeg å sende en e-post til lærere jeg har hatt kontakt med tidligere med informasjon angående masteroppgaven, men jeg fikk dessverre ikke noe svar av dem. Da dette ikke gikk, bestemte jeg meg for å høre med bekjente jeg har som jobber i Osloskolen. Jeg hadde tre bekjente som hadde mulighet til å ta kontakt med kolleger på skolene deres. Mine bekjente fikk et informasjonsskriv om hva prosjektet innebar, lengde på intervjuet og hva det skulle brukes til, som de videresendte til sine kolleger, slik at de kunne ta kontakt og melde seg til meg. Da mine bekjente tok kontakt med kollegene, var det fem lærere som meldte seg på og stilte til intervju. Under er det en beskrivelse av informantene, der lærerne har fått fiktive navn. Rekkefølgen de er presentert i tabellen er ut ifra rekkefølgen de ble intervjuet.

	Kjønn	Arbeidserfaring	Hvilken skole de jobbet på
Lærer 1, Thomas	Mann	5 år som lærer	Skole 1
Lærer 2, Andreas	Mann	4 år som lærer	Skole 2
Lærer 3, Stine	Kvinne	32 år som lærer	Skole 2
Lærer 4, Emilie	Kvinne	17 år som lærer	Skole 3
Lærer 5, Sara	Kvinne	11 år som lærer	Skole 1

Utvalget falt på to menn og tre kvinner, alle med ulik lengde av erfaring i ungdomsskolen. Lærerne hadde erfaring på mellom 4 år som lærer og opp til 32 år. Med dette utvalget ble kriteriene jeg hadde satt for informantene innfridd. Utvalget ble hentet ut fra tre forskjellige skoler i Oslo. Noen av lærerne arbeider på samme skole, men ingen av lærerne jobber på samme trinn. Ved at de jobber på samme skole, kan dette bety at de har noe av samme erfaring grunnet at elevgruppene er fra samme område. Jeg fikk likevel ikke inntrykk av dette i intervjuet, men det er noe som bør bli tatt i betraktning når datamaterialet blir analysert. Annet som må bli tatt opp til refleksjon er at disse lærerne selv har valgt å være en del av studiet. Det kan være grunn til å anta at lærerne som takket ja har oppgjort seg noen klare meninger om temaet, og dermed kanskje har et mer bevisst forhold til tematikken sammenliknet med om utvalget var helt tilfeldig valgt (Tjora, 2017, s. 138).

3.2.3 Gjennomføring av intervjuet

Før intervjuet med forskningsdeltakerne ble gjennomført fikk de en e-post med informasjon om hva prosjektet skal handle om. Det inkluderte ikke de konkrete spørsmålene som ble stilt, men de fikk vite hovedtemaene som intervjuet skulle omhandle og omtrentlig lengde på intervjuet. Da det fremdeles var forekomst av korona i perioden intervjuene fant sted, spurte jeg dem i e-post-korrespondansen om de var komfortable med å gjennomføre intervjuene fysisk. Alle lærerne som ble intervjuet var komfortable med å bli intervjuet fysisk. For at intervjuet skulle ta så lite som mulig av deres tid ble intervjuene gjennomført på skolene deres. Christoffersen og Johannessen (2012) har påpekt viktigheten av at intervjupersonen selv er bekvem og trygg på stedet intervjuet tar plass. Dette innebærer at det er et sted uten forstyrrelser som begge parter føler seg komfortabel i. Det er ofte steder som arbeidsplassen til intervjuetpersonen eller hjemmet deres (Tjora, 2017, s. 121).

Hva som er hensiktsmessig måte å avholde intervjuet på, vil avhenge av prosjektet. I min studie ble det mest naturlig å ha intervjuet ansikt til ansikt. Postholm og Jacobsen (2011, ss. 68-69) viser til at kan dette bringe med seg både fordeler og ulemper. Ved å holde intervjuet ansikt til ansikt kan det bringe med seg fordelene at det kan gjøre relasjonen til forskningsdeltakeren sterkere ved å sitte i samme rom og samtale. Dette kan føre til at det blir en mer løs og åpen samtale, som kan gi flere svar enn det ellers ville gjort. Det kan i tillegg være lettere å tyde forskningsdeltakeren gjennom ansiktsmimikk og kroppsspråk i intervjuet. Imidlertid vises det til at denne måten kan føles lite anonymiserende for deltakeren, ved at man sitter overfor hverandre. Det kan resultere i at forskningsdeltakeren er mer tilbakeholden i svaret (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 68-69). Av denne grunn vil det være nødvendig å legge trygge rammer og vise at intervjueren er interessert i å høre hva forskningsdeltakeren har å si i starten av intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160)

Med et ønske om å lage trygge rammer og en åpen atmosfære i intervjuet startet jeg intervjuet med å presentere meg selv, formålet med oppgaven og forskningsdeltakerne sin rolle og rettigheter i intervjuet. Videre ønsket jeg å ufarliggjøre situasjonen for dem, og presiserte at spørsmålene i intervjuet var åpne, og det ikke var noen gale svar. I løpet av intervjuene ble det stilt oppfølgings- og oppklarende spørsmål. Under intervjuet valgte jeg ikke å ta notater, da dette kunne være et forstyrrende element. Ved at all oppmerksomhet ble rettet mot forskningsdeltakerne var det lettere å få med seg kroppsspråket deres. Jeg valgte i tillegg å la forskningsdeltakerne snakke ut i deres eget tempo, og lot dem få tenkepauser om det var behov for det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Det ga også mulighet for meg å kunne undersøke hva den enkelte forskningsdeltakerne synes at det var viktig å fremme. De fikk derfor snakke om spesifikke temaer eller hendelser om temaet de tok opp, selv om det ikke var direkte knyttet opp mot spørsmålet. Dette kan ha vært med på å fremme de trygge rammene, og vise interesse for det deltakerne hadde å si. Disse to tingene er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) betrakter som viktig i en intervjusituasjon.

Intervjuene hadde omkring samme lengde, der det korteste varte i underkant av en time og det lengste varte opp til halvannen time. Etter intervjuene var gjennomført satt jeg igjen med en tanke at spørsmålene jeg hadde stilt forskningsdeltakerne var besvart.

3.2.4 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene skjedde i kort tid etter intervjuene fant sted. Dette ble gjort så intervjuene skulle vært friskt i minnet. I transkripsjonen blir en samtale mellom to personer gjort om fra taleform til skriftform, slik at dataen lettere kan tolkes og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 204-205). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) er det ingen universell måte å transkribere intervjuer på, men det er viktig at man er konsekvent hele veien gjennom. Jeg valgte å gjennomføre en tilnærmet ord for ord-transkribering, som innebærer at intervjuet ble transkribert ordrett, men jeg valgte å ikke ta med småord og gjentakende ord. Dette valget ble tatt fordi ordene ikke var meningsbærende for forståelsen av intervjuet. Ved å fjerne disse var det også enklere å lese gjennom teksten i analyseprosessen. Jeg valgte i tillegg å transkribere alle intervjuene over på bokmål. Dette ble gjort fordi eventuelle dialekter ikke har en bærende betydning for videre analyse, og at det vil være med på å anonymisere intervjudeltakeren i større grad. Ifølge Tjora (2017, s. 174) kan man som hovedregel oversette intervjuene til nynorsk eller bokmål, men det må være en bevissthet rundt ord som kan være særegne for en dialekt.

I transkriberingsprosessen valgte jeg fortløpende å anonymisere navn på personer og skole som ble nevnt i intervjuene, slik at lærerne som ble intervjuet ikke kan spores tilbake. Dette er noe som Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) nevner at er med på å ivareta anonymiteten til forskningsdeltakerne. Det ble også lagt til fem fiktive navn for de ulike forskningsdeltakerne. Dette ble gjort for å gjøre teksten mer lesbar, samt gjøre det lettere for leseren å kjenne igjen hvilke av deltakerne det er snakk om. Etter at transkripsjonene av intervjuene var gjennomført valgte jeg å høre gjennom intervjuene samtidig som jeg leste transkripsjonene. Dette ga meg mulighet til å se at jeg hadde fått med meg alt lærerne sa, og transkribert alt korrekt.

Transkripsjon er en prosess som er tidkrevende, og det stilles en forventning overfor den som skal transkribere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Et positivt aspekt med transkripsjonen er imidlertid at det er tidsbegrenset i den forstand at etter intervjuet er transkribert har man en fysisk tekst som skal håndteres videre (Anker, 2020, s. 37). I intervjusituasjonen vil det være tilfeller av informasjon som ikke vil komme til syne gjennom den lesbare transkripsjonen. Dette kan være forandringer i stemmeleie til deltakeren og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette fører til at transkripsjonen blir en fortolkning som blir gjort av forskeren i ettertid, og ikke alltid får med seg all informasjon fra intervjuet. Noe Tjora (2017, s. 175) derimot påpeker, er at om intervjueren selv transkriberer og fortsetter selv i

forskningsprosessen, kan man unngå å miste informasjon i oversettelsene. Da jeg var den som intervjuet og valgte å transkribere intervjuene kort tid etter de fant sted, var det lettere å huske stemningen og kroppsspråket i intervjuene. Ved at jeg hadde kun fem forskningsdeltakere var det også lettere å huske hvert enkelt intervju framfor om det hadde vært flere.

3.3 Kvaliteten i kvalitativ forskning: validitet og reliabilitet

Forskeren har selv et ansvar i å se på og reflektere over kvaliteten av egen forskning. Det er vanlig å ta utgangspunkt i to begreper når det skrives om forskningskvaliteten, disse begrepene er validitet og reliabilitet. Validitet ser på kvaliteten av datamaterialet, forskerens tolkninger og konklusjoner. Reliabiliteten går på å vurdere kvaliteten av selve forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I denne delen vil jeg se på hva validitet er, hva som kan påvirke validiteten, indre og ytre validitet, og til slutt indre og ytre generalisering, før jeg går over til reliabilitet.

3.3.1 Validitet

Validiteten av forskningen er nødt til å være gjennomgående i hele forskningsprosjektet ”helt fra første tematisering til endelig rapportering” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Dette inkluderer også om det er dekning for hvordan funnene i forskningsprosjektet blir fortolket (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126).

Maxwell (2005, ss. 105-109) viser imidlertid til to punkter som kan påvirke validiteten i forskningsprosjektet, og som forsker bør være bevisst over i hele prosessen. Disse punktene er *bias* og *reaktivitet*. Når Maxwell (2005) skriver om bias, sikter han til forskerens subjektivitet i forskningen. Forskeren vil alltid sitte inne med kunnskap og teori om temaet som skrives om, og det er nødvendig å være åpen for forskningsdeltakeren beskrivelser, og ikke tolke svarene man får i lys av egen forkunnskap. Reaktivitet går på en annen side på forskerens påvirkning av prosessen. Det vil ikke være mulig å fjerne all påvirkning forskeren har, da forskeren har laget intervjuguiden og er deltakende i samtalen med forskningsdeltakeren. Det vil være gunstig å forstå påvirkningskraften man har og bruke den til sin fordel (Maxwell, 2005). Begge punktene må bli tatt i betraktning under hele forskningsprosessen. Det ble tidligere i metodekapittelet skrevet om forforståelse og hvordan dette kan påvirke forskerens fortolkning. Hvordan antagelser og fordommer blir sett på i sammenheng med den innsamlede datamaterialet, kan spille en rolle, og ha en påvirkning på validiteten i

forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 275-281). Det er nødvendig å ha et bevisst forhold til egne forkunnskaper og valgene som blir tatt i forskningsprosessen. Dette er noe jeg har forsøkt å vært bevisst over da intervjuguide ble skrevet, oppfølgingsspørsmål ble stilt til forskningsdeltakerne, i tolkning og videre i analyseprosessen.

Indre validitet handler om at datamaterialet faktisk svarer på det problemstillingen spør om (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). En måte å se på den indre validiteten i et forskningsprosjekt er å se om spørsmålene som blir stilt inkluderer fenomenene som skal bli sett på gjennom forskningsspørsmålene. Et annet grep som kan bli gjort for å styrke validiteten i et prosjekt er å få respondentvalidering av forskningsdeltakeren. Dette innebærer å få deltakeren sitt innspill til fortolkningen under eller etter intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). I intervjusituasjonen valgte jeg å stille deltakerne oppfølgingsspørsmål eller oppklaringsspørsmål. Ved at forskningsdeltakerne ble stilt disse spørsmålene under intervjuet, ga det dem mulighet til å oppklare og sikre at informasjonen ble tolket riktig. I det kvalitative intervjuet forteller lærerne om deres erfaringer i klasserommet og på skolen, det vil imidlertid ikke være mulig å sjekke om det de faktisk sier samsvarer med hva de gjør (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Dette er noe som må bli tatt i betraktning i analysen.

Ytre validitet, eller *ekstern generalisering* går på hvorvidt funnene i forskningen kan overføres til andre enn gruppen du har forsket på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128). Ekstern generalisering innebærer mulighet å overføre og generalisere svarene som blir gitt, og resultatene i analysen, over på andre enn forskningsdeltakerne (Maxwell, 2005, s. 115). Hensikten til det kvalitative er på en annen side ikke å skape generaliserbar kunnskap (Ryen, 2002, s. 85). Det kan imidlertid bli sett på *intern validitet* eller *intern generalisering* i forbindelse med kvalitative intervjuer. I motsetning til ekstern validitet, går intern validitet ut på om resultatene kan bli sett på som gyldige for utvalget for studien og selve fenomenet som undersøkes (Maxwell, 2005, s. 115). Dette vil være mer relevant i denne studien fordi det i studien er sett på de enkelte forskningsdeltakerne sine subjektive erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av dette vil ikke datamaterialet som er samlet inn være generaliserbart. Forskningsdeltakerne vil ikke være tilfeldig eller mange nok til å være representativt og generaliserbart for alle lærere. Dette er noe som ofte er tilfellet i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om kvaliteten i forskningsprosessen og hvordan datamaterialet er samlet inn. Gleiss og Sæther (2021, s. 202) ser spesielt på to punkter i sammenheng med reliabiliteten i et forskningsprosjekt. Det første går ut på hvordan dataen som er samlet inn blir påvirket av innsamlingsmåten. Det andre punktet de viser til er om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) blir reliabiliteten ofte sett på som konsistens og troverdigheten av resultatene i forskningen. Reliabiliteten i et forskningsprosjekt blir ofte sett på i sammenheng om resultatene senere kan reproduseres av en annen forsker. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode vil det ikke være mulig å få nøyaktig identisk resultat mer enn én gang, da forskeren har en påvirkningskraft på prosessene som blir gjennomført, og datainnsamlingen er basert på en samtale mellom to parter (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16).

Arbeidet og fortolkningen som forskeren har gjort vil ha en virkning på materialet som blir samlet inn og resultatene som blir presentert. Om forskeren imidlertid beskriver og begrunner hele forskningsprosessen fra start til slutt, kan det være mulig for andre forskere å få tilnærmet like resultater. Gjennom å begrunne valgene som har blitt tatt kan man øge styrke reliabiliteten i forskningen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Bevissthet rundt egen rolle som forsker, beskrivelse av prosesser og hvordan funn er samlet er nødvendig. Det bør reflekteres åpent om svakheter og styrker knyttet til måten informasjonen blir samlet inn på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). I metodekapittelet til denne studien har jeg forsøkt å begrunne og forklare valgene jeg har tatt og hvilke utfordringer og refleksjoner som har oppstått gjennom forskningen. Det som kan ha vært med på å svekke reliabiliteten i mitt arbeid er at intervju og analyseprosessen ble gjennomført alene av meg. Om denne prosessen hadde blitt gjennomført av flere, kunne det kommet fram andre tolkninger fordi det var flere individer som var med i fortolkningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

3.4 Analyse: tematisk analyse

I denne studien har det blitt benyttet en tematisk analyse med formål om å se etter temaer i den innsamlede dataen. Braun og Clarke (2006, s. 79) og Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 279) viser til den tematiske analysen som en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i et datamateriale. En fordel ved å bruke tematisk analyse er at den gir forskeren fleksibilitet, og analysemetoden er ikke avhengig av teoretisk kunnskap. Selv med fleksibilitet rundt analysemetoden, må det være en klar bevissthet rundt fasene og valgene som blir tatt i det enkelte prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette er noe som har blitt forsøkt å vise når de ulike fasene i den tematiske analysen har blitt gjennomgått.

Den tematiske analysen som benyttes i denne studien er beskrevet av Johannesen et al. (2018), og er delt opp i fire faser: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Den er basert på analysen til Braun og Clarke, men har fire kategorier i stedet for seks. Både Braun og Clarke (2006, ss. 86-87) og Johannesen et al. (2018, s. 280) påpeker at fasene i den tematiske analysen overlapper med hverandre når analysen blir gjennomført. Analysearbeidet følger ikke en fastsatt prosess, men det er vanlig å gå fram og tilbake i de forskjellige fasene i arbeidet. Dette er noe jeg opplevde i analyseprosessen. Fasene blir presentert som retningslinjer som kan følges, men som nevnt er den tematiske analysen en fleksibel analyse, som gjør at analysemetoden kan tilpasses prosjektet. Selv om fasene kan bli sett på som overlappende, har jeg i neste del av analysen valgt å dele den tematiske analysen i tre faser for å gjøre det mer oversiktlig for leseren.

Analysen i forskningsprosjektet kan bli sett på som en aktiv prosess, der mening dannes ved å lage grupper eller kategorier av elementer med fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Målet med en tematisk analyse er å gruppere svarene fra intervjuene i generelle kategorier eller temaer som kan være med på å svare på forskningsspørsmålet i prosjektet. Ved å danne kategorier i datamaterialet kan man skape orden og identifisere sammenhenger i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 279). I dette forskningsprosjektet forsøker jeg å danne kunnskap om lærerens opplevelse av prestasjonspress på skolen. Av den grunn vil jeg forsøke å se etter meningene i intervjuene med lærerne, og bruke tematisk analyse for å danne kategorier i materialet, som vil være til hjelp i å skape informasjon til drøftingsdelen.

3.4.1 Fase 1: forberedelse

Den første fasen i analysen er forberedelsen. Fokuset her vil være å få oversikt over datamaterialet som er samlet inn. Ifølge Johannessen, et al. (2018, s. 284) og Braun og Clarke (2006) er det lettere å gjennomføre en tematisk analyse når materialet er i skriftform, framfor bilde eller lyd. Før selve analysen startet ble de fem intervjuene transkribert, og det ble brukt tid på å få et overblikk over materialet. I kvalitative metoder er det mye informasjon som blir samlet, men ikke all informasjon som blir tatt i bruk i analysen (Anker, 2020, s. 17). Det var imidlertid viktig at materialet i den første fasen skulle leses som en helhet, og at jeg skulle å få en oversikt over materialet (Johannessen et al., 2018, s. 283). Gjennom alle de fire fasene har jeg valgt å notere og skrive ned informasjon om datamaterialet og hvilke valg jeg har tatt i prosessen, slik at jeg er bevisst over valgene som ble tatt og kan se tilbake på dette senere.

Analyseprosessen begynte med meningsfortetning og redusering av de fem omfattende intervjuene. I første omgang innebar det å gå gjennom intervjuene og ta vekk informasjon som var irrelevant for studien og videre analyse. Videre ble informasjonen som kom fram i intervjuene redusert til en kortere tekst, slik at det var lettere å få et overblikk over funnene i intervjuene. Meningsfortetningen og redusering går i tråd med hva Johannessen et al., (2018, s. 284) skriver om hensiktsmessigheten av å runde av den første fasen med å skrive korte notater av datamaterialet som en helhet. Selv om disse notatene ikke vil bli brukt i analysen, var det nyttig for å få et overblikk over informasjonen og likhetstrekk i de fem intervjuene som var transkribert.

3.4.2 Fase 2 og 3: koding og kategorisering

Etter at forskeren har fått oversikt over datamaterialet, kan det bli kodet og kategorisert. Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 285) handler koding om å sette ord på viktige poeng som blir funnet i datamaterialet. De viser til tre overlappende grunner til kodingen. Den første grunnen er at det vil gi en oversikt over datamaterialet. Videre vil kodingen generere ny og dypere innsikt og til slutt vil dataen bli tilrettelagt for kategoriseringsfasen. Prosessen for kodingen kan bli sett på som en spørsmålsdrevet prosess, da kodingen skjer mens forskeren har spesifikke spørsmål i tankene (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 285)

I kodingen valgte jeg å følge det Johannessen et al. (2018, s. 288) beskriver som en grundig koding. Det kan oppstå en utfordring for forskeren om det markeres for mye i teksten, fordi dette kan gjøre det vanskelig å identifisere poengene man vil få en oversikt over. På en annen side kan det bli markert for lite, noe som kan føre til at poeng som er relevante for forskningsspørsmålet ikke kommer med. Her blir det markert et poeng i teksten av gangen med farger. Dette kan både være store eller små poeng, hvor det blir inkludert potensiell data og formuleringer som blir sett på som relevante. Etter markeringen blir poengene stikkordsoppsummert for å tydeliggjøre hva jeg ønsker å vise (Johannessen et al., 2018, s. 289).

Jeg valgte å gjennomføre første del av kodingen på pc. I intervjuene valgte jeg å markere viktige poeng i teksten med farge. Dette kaller Johannessen et al., (2018, s. 285) markering. Etter at deler av teksten ble markert i programmet Word, hadde jeg på siden av teksten lagt inn en kolonne hvor jeg kunne fylle inn med stikkord for å oppsummere poengene i datamaterialet. Ved at stikkord blir fylt inn ved siden av markeringene i teksten, kan det være lettere å finne tilbake til poengene som er sett på i teksten. Et eksempel på dette blir sett på i en kolonne nedenfor:

<p>”Jeg prøver å lære dem studieteknikk. Hvis du er rutinert i arbeidet ditt, så kommer du til å slappe av litt mer i stresset ditt, og hvis du har noen der som du stoler på, som forteller deg at dette er ikke farlig, så tror jeg at de vinner en fordel på det. Også er jeg veldig opptatt av fysisk aktivitet, jeg tror at det hjelper helt utrolig faktisk. Jeg tror at det er smart å for det første, ha en mestringsarena utenfor skolen, ikke sant, å drive med idrett, tror jeg alt mulig på. Og den mestringen du opplever der, den har elevene en tendens til å ta med seg inn i skolen.”</p>	<p>Studieteknikk og rutiner</p> <p>Fysisk aktivitet</p> <p>Mestring utenfor skolen</p>
--	--

Johannessen et al. (2018, ss. 290-291) viser til at de anbefaler en datanær koding framfor datafjern. En datafjern tilnærming er det som beskrives som generelle begreper for å oppsummere dataen. Datanær koding av det konkrete innholdet i datamaterialet som blir sett på. Et eksempel på dette er at jeg valgte å bruke kodingen ”Mestring utenfor skolen” i stedet for kun ”Mestring”, da det gir en tydeligere beskrivelse av poenget i teksten. Ved bruk av datanære beskrivelser kan det være lettere å få en oversikt over nyanser i dataene. Videre kan det være hensiktsmessig å gå gjennom datamaterialet og kodene mer enn en gang for å sikre at man ikke har oversett noen viktige deler i datamaterialet.

I sammenheng med koding blir kategoriene dannet. Johannessen et al., (2018, s. 280) viser til en kategori, som ”gruppering av data med viktig fellestrekk”. I motsetning til forrige fase hvor detaljene i datamaterialet var i fokus, skal man i denne delen se hvordan dataen settes sammen i en større helhet (Johannessen et al., 2018, s. 295). Det skal forsøkes å gjøre svarene som blir funnet i datamaterialet gjennom koding om til mer generelle kategorier. Ved å kategorisere vil det bli lettere å få kontroll over materialet, og på samme tid se sammenhenger mellom de ulike tekstdelene.

De overordnede kategoriene og underkategoriene som jeg dannet etter å samlet se på kodingen, ble:

<p>Prestasjonspress som tema blant lærerne</p> <p>→ Presset elevene opplever på skolen: elevenes møte med vurdering i skolehverdagen</p> <p>→ Prestasjonspresset elever opplever utenfor skolen</p> <p>→ Hvorfor tror lærere det er en endring i press og stress i skolen nå enn tidligere?</p>	<p>Psykisk helse i skolen</p> <p>→ Lærerne sitt arbeid med psykisk helse i skolen</p> <p>→ Livsmestring</p>	<p>Forebygging av prestasjonspress i skolen</p> <p>→ Relasjoner og et godt læringsmiljø</p> <p>→ Skole-hjem samarbeid</p> <p>→ Flere ressurser og yrkesgrupper i skolen</p>
--	--	--

3.4.3 Fase 4: rapportering

I den siste fasen er formålet å rapportere datamaterialet i analysen (Johannessen et al., 2018, ss. 301-303). Gjennom den tematiske analysen og fortolkningen av det empiriske datamaterialet har jeg kommet fram til tre hovedresultater i studien, dette er kategoriene som ble presentert i fase 3.

1. Prestasjonspress som tema blant lærerne
2. Psykisk helse i skolen
3. Forebygging av prestasjonspress i skolen

3.5 Etiske refleksjoner

I forskerrollen er det kontinuerlig etiske refleksjoner og overveielser som må bli tatt før, i løpet av og etter forskningen (Postholm M. , 2010, s. 142). Som forsker må man ha en etisk bevissthet rundt egen rolle i hele forskningsprosessen. Dette innebærer at informasjonen som blir innhentet og lagt frem skal være gyldig, samtidig som forskningsdeltakerne i prosjektet skal bli ivaretatt (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144). Før intervjuene ble gjennomført ble forskningsprosjektet meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Det ble sendt inn en beskrivelse av forskningsprosjektet, et informasjons- og samtykkeskjema for intervjupersonene og et førsteutkast til intervjuguiden. Etter godkjenning av prosjektet kan prosessen med å finne forskningsdeltakere og samle inn data starte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47) (Vedlegg 3).

3.5.1 Informert samtykke

Før intervjuene ble gjennomført fikk forskningsdeltakerne et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 2) som de skulle skrive under. Det å ha informert samtykke er et av hovedprinsippene i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I forskerrollen er en nødt til å se på det etiske. Dette innebærer både det formelle rammeverket og skjønsmessige vurderinger (Anker, 2020, s. 105). Det inkluderer det formelle, som oppbevaring av data og anonymisering. Videre handler det om at deltakerne skal føle seg komfortable når de velger å delta i forskningsprosjektet, og at de vet at informasjonen de deler ikke kommer på avveie (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 108-110). Ved at forskningsdeltakerne fikk samtykkeskjema fikk de se rettighetene deres i henhold til studien som var godkjent av NSD.

Samtykkeskjemaet inkluderte formålet med studien, at intervjuene er frivillige, at forskningsdeltakerne til enhver tid i prosessen kan trekke seg, at dataen blir lagret sikkert og informasjonen deres blir anonymisert. Denne informasjon ble gjentatt muntlig for dem før intervjuet ble utført. Forskningsdeltakerne ble informert om omstendighetene rundt intervjuet, for å bidra til sikring av deres autonomi og rettigheter (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 104-106). Informasjonsplikten overfor forskningsdeltakerne innebærer at de vet hva intervjuet og formålet til prosjektet går ut på (Leseth & Tellmann, 2018, ss. 148-149). Gleiss og Sæther (2021, s. 44) presiserer at det ikke vil være mulig å gi full informasjon om prosjektet til

forskningsdeltakerne. Likevel sørget samtykkeskjemaet for at det var mulig å gi dem en informasjon om forskningen og deres rettigheter og rolle ved deltakelse.

3.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

Data som kan spores tilbake til informantene må bli oppbevart trygt for å sikre anonymiteten til informantene (Anker, 2020, s. 105). For å ivareta forskningsdeltakerne sin sikkerhet er det derfor nødvendig å være bevisst på hvordan den samlede dataen blir behandlet og oppbevart. I forskningsprosjektet ble det tatt i bruk ”Nettskjema”, en løsning skapt av Universitetet i Oslo (UiO). Det innebærer en applikasjon på mobilen som er koblet opp mot et nettskjema som ble opprettet av meg. Ved at opptakene er koblet opp mot nettskjema, er det derfor ikke mulig å høre på intervjuet på apparatet samtalen gjennomføres på. Dette er med på å sikre informantene om at opptakene er sikkert lagret. Den innsamlede dataen blir kun liggende i nettskjema fram til sensur. Dette er informasjon forskningsdeltakerne fikk, da de skal få vite hvor lenge informasjonen skal bli lagret (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44).

4.0 Presentasjon av funn

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling ”Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?” var hensikten med intervjuene å kartlegge fem lærere i ungdomsskolen sine opplevelser av prestasjonspress blant elever samt lærernes metodiske arbeid med dette i skolehverdagen. Analysen av disse intervjuene blir presentert i dette kapitlet.

For å sikre at problemstillingen skulle bli besvart, ble disse forskningsspørsmålene stilt:

1. Hvor opplever lærerne at prestasjonspresset elevene opplever kommer fra?
2. Hvilken betydning har lærerens kunnskap om psykisk helse, i møte med elevene i skolen i dag?
3. Hvilke tiltak opplever lærerne som viktige for å forebygge prestasjonspress på skolen?

De tre hovedkategoriene som ble presentert i foregående kapittel i den tematiske analysen, er også de som vil bli vektlagt i dette kapitlet. Disse kategoriene er:

1. Prestasjonspress som tema blant lærerne
2. Psykisk helse i skolen
3. Arbeid og forebygging av prestasjonspress i ungdomsskolen

De fem lærerne blir gitt fiktive navn i denne delen. Disse navnene er: Thomas, Andreas, Stine, Emilie og Sara. Rekkefølgen lærerne blir plassert i denne tabellen er ut ifra rekkefølgen de ble intervjuet.

	Kjønn	Arbeidserfaring	Skole
Lærer 1, Thomas	Mann	5 år som lærer	Skole 1
Lærer 2, Andreas	Mann	4 år som lærer	Skole 2
Lærer 3, Stine	Kvinne	32 år som lærer	Skole 2
Lærer 4, Emilie	Kvinne	17 år som lærer	Skole 3
Lærer 5, Sara	Kvinne	11 år som lærer	Skole 1

4.1 Prestasjonsstress som tema blant lærerne

Det første spørsmålet lærerne ble stilt var knyttet til hvilken måte de opplever prestasjonspresset blant elevene i dag. Samtlige av lærerne svarte at de ser på presset som sammensatt, og trekker fram flere perspektiver som kan bli sett på som utslagsgivende. Lærerne viste til prestasjonspress på tre områder som vil være sentrale i denne delen. Thomas og Emilie påpeker at de opplever et press som er stort på skolen i dag, fordi elevene har en intens strøm mot seg fra forskjellige kanaler og mennesker. Andreas og Sara vektlegger at de tror det karakterbaserte inntaket i skolen er med på å gjøre at elevene opplever et prestasjonspress på skolen. Stine sammenlignet skoledagen med sin egen barndom, og sier at elevene i dag har mange arenaer de må lykkes på. Dette viser til at presset elevene opplever med skolearbeid, kommer i tillegg til andre faktorer som påvirker hverdagen deres. Ved at lærerne trekker frem ulike perspektiver, vil jeg dele presset de snakker om i tre kategorier: Prestasjonspresset som oppleves på skolen, prestasjonspresset utenfor skolen og hvordan lærerne opplever endringer i samfunnet har påvirket prestasjonspresset.

4.1.1 Presset elevene opplever på skolen: elevenes møte med vurdering i skolehverdagen

Et perspektiv som ble nevnt av lærerne da de ble spurt om hva de tenker kan ha en påvirkning for elevenes opplevelse av prestasjonspress på skolen var karakterer og vurdering. Karakterer og vurdering ble imidlertid sett på fra to ulike perspektiver. På den ene siden ble det vist til prestasjonspresset og stresset som oppstår før en vurderingssituasjon på skolen. På den andre ble det vist til et framtidsrettet perspektiv av vurderinger, basert på inntak til videregående skole. I henhold til stresset før en vurderings- og prestasjonssituasjon forteller Emilie og Sara:

Vi har elever som får angstanfall hvis de skal presentere noe, vi har ganske mange som nekter å presentere foran klassen, selv de minste ting. Og så er det de som er relativt uberørt av det. Jeg opplever at alle har et ønske om å gjøre det godt på skolen, men at mye av stresset er bundet opp mot vurderingssituasjoner (Emilie).

Du skal ha en fremføring, veldig mange stresser veldig om de skal snakke foran klassen eller fremføre noe. Mange stresser veldig før prøver, så det er jo sånne, prestere der og da. At det er mer fokus på fasade og vellykkethet, prestasjon, produktivitet. Det du gjør skal være nyttig for noe (Sara).

Emilie og Sara opplever elevene reagerer ulikt på presset på skolen i dag. På en side er det noen elever reagerer med høyt stressnivå i prestasjonssituasjon på skolen, men på en annen side er det elever som er relativt upåvirket av det. Lærerne påpeker i intervjuene at undervisningen og vurderingssituasjoner ofte er noe som lærere legger opp ulikt. Lærere har forskjellige tilnærmeringer til undervisningsmetoder og vurderinger ut ifra sitt profesjonelle skjønn. Andreas forteller ”som skole vil jeg si det er ukoordinert, og at det er opp til det enkelte team eller den enkelte lærer, hvordan det er de velger å forholde seg til den situasjonen de er i” (vurderingssituasjoner). I forbindelse med dette sier han det er nødvendig som lærer å snakke med elevene om hvordan kriterier rundt karakterer fungerer før vurderingssituasjonene, og når karakterene blir utdelt.

Samtlige av lærerne beskriver at det ikke er karakterene de vektlegger i undervisningen, og at de selv ikke ønsker at fokuset til elevene skal ligge der. Dette er i tråd med den læringsorienterte skolen, framfor den prestasjonsorienterte. De kommenterer at det imidlertid er vanskelig å få elevene til å se utenom karakterene i skolehverdagen. Mange av elevene er bevisste over prestasjonene sine, og ønsker å få gode karakterer.

Dem gjør det litt uavhengig av hva vi sier, for det er klart at dem skal måles på karakterer, de er ambisiøse, så de er veldig på vurderingssituasjoner, hvordan karakter ble det (Stine)

Stine forteller at uavhengig av hva lærerne formidler om vurdering i klasserommet, er det klart for elevene at de måles med karakterer. Thomas sier ”Når skolen som institusjon, fordi skolen selv velger å vurdere elevene med et tall. Jeg tror det tallet i seg selv kan være virkelig stressende, jeg.” Dette kan vise til at stresset elevene opplever ofte kan oppstå som følge av vurderingsformene på skolen. Andreas påpeker videre også viktigheten av å høre på elevene. Selv om læreren tenker at gode karakterene ikke er det som betyr mest, er dette målet for mange elever.

Hvis dette er de forskjellige målene vi har, og det er pakka vi skal tilby ungene, så betyr det å legge press der det ikke alltid burde ha press. Det betyr å stille forventinger til der det ikke er realistisk at elevene kan innfri de forventingen og så videre, da. Så vi er press, så vi kan ikke også være løsningen på stress og den type ting. (Andreas)

Andreas viser her at det kan være vanskelig for skolen å gi svaret på problemene med elevenes stress når det faktisk er skolen som er med på å skape problemet med de vurderingsformene som blir tatt i bruk. Andreas påpeker i tillegg at han synes er utfordrende med en prestasjonsorientering i skolen da dette går imot hans egne pedagogiske filosofi, hvor karakterene ikke er i sentrum. Han forteller at han ser på resultater og læring som to ulike punkter i skolen, men at disse punktene kan ha en sammenheng.

Jeg er mye mer ”stoked” om noen går fra 2 til 4, enn 4 til 6. Og det er på en måte der jeg legger min vekt, og det er det som motiverer meg da. Det er å få folk til å prestere middels, rett og slett. Komme seg fra lavt til middels, (...) det er mitt utgangspunkt, men realiteten er jo at det er et karakterbasert inntaksgrunnlag i osloskolen. Så man kan ikke ignorere det, og vi ser også at enkelte motiveres veldig av resultater og karakterer og de tallene også. (Andreas)

Med dette sitatet sier Andreas at han synes lærere står i et dilemma. På en side understrekes det i undervisningen av karakterene ikke er alt, og at elevene fremdeles er gode og verdifulle, selv om de ikke oppnår karakteren de kanskje ønsker. På en annen side må elevene forberede seg på at karakterene er styrende for dem de neste årene. Denne situasjonen er noe flere av lærerne bemerker seg. I denne sammenhengen nevnte lærerne at de opplever at fokuset på skolen i dag ofte ligger på mål og resultater, framfor utvikling og læring.

Da lærerne blir spurt om det kan være noe positivt elevene får ut av presset de opplever, er det flere som sier at dette er noe som kan være med på å engasjere elevene. Thomas sier at det å føle på press i seg selv er noe elevene bør kjenne på. Det kan være bra å være stresset fordi det kan vise at elevene har et ønske om å prestere. Thomas sier han imidlertid har et ønske om å bevisstgjøre elevene om stresset i hverdagen ikke er farlig. Dette kommer også frem i intervjuet med Sara, hvor hun sier ”Hvis vi aldri hadde vært stressa over noe, hadde vi aldri oppnådd noe heller.” Videre vektlegger hun å finne balansen med presset, slik at det ikke skal ta over hverdagene til elevene og bli negativt. Hun arbeider med elevene om hvordan de kan skjelve for de ulike formene for stress. Sara forteller at det er viktig for elevene å se forskjellen på stresset de kjenner på før en vurderingssituasjon, framfor det å ha en kronisk vedvarende følelse av å være under angrep. Dette er ikke noe elevene automatisk forstår selv, så det kan gagne lærerne å snakke med elevene om hvordan stresset kan reguleres på skolen.

Stine og Andreas beskriver at de har et ambivalent forhold til å se presset på skolen som positivt. De forteller det opplevde presset på skolen kan være positivt for elevene som presterer gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet. Kravene og ambisjonene læreren har til dem, kan være noe de håndterer og bidra til økt prestasjon. De uttrykker imidlertid at det kan oppleves som et større press for elever som presterer under gjennomsnittet, og at det av den grunn kan virke mot sin hensikt.

For en normalelev, hva nå det er for noe, så tenker jeg at det dealer dem bra med (prestasjonspresset). Så tenker jeg vel det at de som opplever seg selv som faglig svake, opplever dette som et større press. Også er det veldig mange ungdommer, og langt flere ungdommer etter hvert som får problemer i angstfeltet, på en måte. Og at denne her prestasjonskulturen ikke er med på å bremse noe som helst liksom, det er bare å bli too much. (Stine)

Det er ikke spørsmål om det kan være positive aspekter ved det, for det kan det, det er mer for hvem, på en måte. For jeg tror at, ja det er en fin måte å få frem middels til høy, og fin måte å få høy til enda høyere. Det er ikke gunstig å få folk fra lav til middels. (Andreas)

I sitatet over blir det vist til at Andreas og Stine tenker at karakterer kan skape rom for faglig framgang for de som presterer godt faglige fra før, men mulig ikke for de som ikke er motivert. Andreas forteller videre at elevene kommer inn med ulike forutsetninger i skolen, og karakterene kan gjøre det vanskelig å motivere elevene som allerede har faglige hull.

4.1.1.1 Læreren forståelse av vurderinger i skolehverdagen

Hvordan vurderingssituasjoner er lagt opp er opp til den enkelte læreren. Stine og Sara kommenterer at de har et inntrykk av at mange lærere er bevisste på vurderingsmengden de gir elevene. Stine forteller at hun er klar over at flere elever er stresset over presentasjonssituasjoner i klasserommet. Et tiltak hun har gjort er å ha hyppige minipresentasjoner, uten press på elevene skal holde et langt foredrag eller at de blir vurdert. I presentasjonene skal de blant annet på ti minutter finne informasjon om et tema og presentere det med to setninger. Hun beskriver det som ”Vi må begynne i det små og holde på ofte, for det er i veldig stor grad det er det med å stå foran klassen som er skummelt for mange. Ufarlig, lekent.” Emilie beskriver også at hun tar i bruk denne metoden, ved at elevene kort skal presentere dagens nyhet. Dette er noe alle elevene skal gjennomføre, men de har selv

råderett til å bestemme når de ønsker. I tillegg kan de utsette det om de ikke føler seg forberedt. Det som blir sett på som viktig for Emilie er at elevene gjennomfører.

Et annet tiltak flere av lærerne beskriver er en aktiv demping av karakterer på 8. trinn. Sara, Stine og Emilie forteller at klassene deres i første omgang ikke får karakterer på enkeltprøver, men kun på terminoppgjøret. De ønsker at det skal være mer vekt på framovermeldinger, slik at elevene kan ta til seg kommentarene og utvikle seg, og ikke bare se på karakteren. Etter hvert i løpet av ungdomsskolen kan de få flere karakterer om de ønsker, men ellers blir det gitt muntlige og skriftlige tilbakemeldinger med kommentarer og et skjema for måloppnåelse. Det blir imidlertid fortalt at det er utfordrende fordi elevene ser på måloppnåelsen når de har fått vurderingen, og forsøker å tyde karakterene ut ifra dette. Thomas forteller at han tenker karakterer er roten til mye vondt.

Jeg tror saklig tilbakemelding og vurdere formativt er rett og slett mye mer verdifullt. Det bevisstgjør jo, det gjør jo ikke et tall (Thomas)

Thomas viser til at elevene kan få mer ut av framovermeldingene som lærerne skriver, framfor karakteren som ikke reflekterer over innholdet de produserer. Stine forteller også at hun synes framovermeldinger kan være mer konstruktivt for elevene enn at de bare får karakterer.

På det skriftlige, eller på vurderinger så tenker jeg jo å holde karakterer langt unna og bare gå på underveisvurdering og framovermeldinger. Det gjør jo at de skal få så konkrete ting som mulig for å dette kan jeg jobbe med, dette kan jeg gjøre for å få det til bedre. Sånn at sluttvurderinger dessverre kommer uansett, er litt mer, de vet litt mer hva det dreier seg om da. Det er forutsigbart. jeg innbiller meg at de har et større eierforhold til resultatet. (Stine)

Når Stine og Sara snakker om vurdering i dag, mener de at denne kunne blitt lagt opp annerledes. De forteller at det ikke trengs og vurderes med prøver og framføringer etter hvert tema samt at vurderingsmetodene kan forandres.

Du skal ha en prestasjon, som jeg kanskje opplever som litt gammeldags egentlig. Man kunne finne andre måter og vurdere på, vurderingen nå henger igjen i ganske gammeldagse vurderingsformer som gir veldig mye prestasjonspress der og da. (Sara)

Sara viser til at hun så smått har forsøkt å endre måten hun vurderer på. Dette innebærer at hun ber elevene levere logger på lydopptak, og skal fortelle hva de har lært og reflektere rundt et tema. På denne måten får elevene reflektert og svart på oppgaven, men vurderingsformen kan for elevene virke mer uformell. Hun viser også til at hun tar elevenes innsats i undervisningen med i betraktning for terminkarakteren.

(...) ikke nødvendigvis har rukket opp hånda, men har bidratt mye i gruppearbeid, stilt gode spørsmål, gjort en god innsats i timen, så de får et pluss i det skjemaet. Så bruker jeg det i vurderingen også, hvordan de jobber i timen. Og det håper jeg at gjør både de som soser litt, er litt mer på, hvert fall noen av dem har meldt seg litt mer på nå, og bidratt mer i gruppearbeidet. Men at også, det gjør at de som stresser mye, kan få vist sin fagkompetanse og få mer uttelling for den i timen, og slipper og stresser med, for da kan jeg droppe noen vurderinger, så de får mindre hjemmearbeid. (Sara)

Sara sier her at hun tar elevene sin aktivitet i timen i betraktning for sluttvurderingen. Om en elev presterer godt i timen, er aktiv eller får vist at samarbeidsevne så teller det positivt.

4.1.2 Presset elevene opplever utenfor skolen

Når lærerne snakker om presset elevene opplever utenfor skolen så viser de til et press fra foresatte, seg selv og sosiale medier. Det første punktet flere av lærerne påpeker er presset som kommer fra foresatte. For noen elever kan familiene være med på å planlegge elevenes tidsbruk utenfor skoletiden, og være nøye med antall timer som blir brukt på skolearbeid hver dag, samt aktiviteter utenfor skolen. Flere av lærerne påpeker at elevene ofte kan bli påvirket av de foresatte, og bli ensrettet til å måtte gjøre det bra. Stine og Sara forteller at de opplever at mange foreldre har høye ambisjoner for barna sine. Begge forteller imidlertid at disse ambisjonene til tider kan være urealistiske for barnas faglige utvikling, og kan ha en motsatt effekt i elevenes skolehverdag. Andreas, Emilie og Stine nevner foreldrepresset i skolesammenheng.

Det er mye press fra foresatte om å prestere. Det kan være rundt fag, eller det kan være om andre ting som kommer i veien for skolen. Jeg har hatt elever som for eksempel, som driver med sport, og hvor det har tatt forrang for skolen, som ender opp med å være veldig slitne og ekstremt stressa i skolesammenheng, fordi de har, la oss si, svømt fra klokka fem den morgenen eller noe sånt noe. Eller spilt fiolin, eller hva det nå enn skulle være. (Andreas)

Jeg synes det kanskje er, vanskeliggjør vurderingen, fordi alle har gått på skolen. Alle har en formening om skolen, også har man også et lite objektive synspunkt for du har ditt eget barn i skolen, og du synes ditt eget barn er flinkt, og er uenig i vurderinga. Og det kan skape en negativ stemning mellom skole og hjem, hos noen. Også tror jeg at det er vanskelig for elevene og nyttiggjøre seg mye av den informasjonen de får. (Emilie)

Foreldre også er veldig på de ambisjonene, og har store forventninger og sammenligner selvfølgelig med sin egen skolegang, mens vi hele veien på en måte, jeg tenker hvert fall at veldig mange av oss er hvert fall bevisst på å bremse det trøkket på vurdering (Stine)

Både Stine og Emilie sier at de opplever at det kan være vanskelig i dialog med foresatte om elevenes hverdag, da de til tider sammenligner elevene sine skolegang med sin egen.

På en annen side beskriver flere av lærerne at de opplever at elevene har høye krav til seg selv. Thomas sier han tenker mediene kan ha en innvirkning elevenes tanker rundt stress og egen prestasjon. Han påpeker at det er mye i avisene, som for eksempel ungdomsspaltene siD; i aftenposten, der temaer som prestasjonspress og stress kommer til overflaten.

Også tror jeg at det, i alt det stresset og press-kjøret, den stormen av sånne ting de bekymrer seg for. Begrepen blandes helt utrolig mye. Jeg tror det å være urolig for en prøvet fort kan bli til angst, og det er ikke angst, det er bare tull at det er det. Men de kan kanskje, når elevene sier at de opplever det så blir vi nødt til å ta det på alvor, men jeg tror at en del kanskje lærer seg gjennom mediebildet, og bildet som er skapt av dette. Så lærer de seg at det, kanskje det er noe jeg bør føle. (Thomas)

Her viser Thomas til at media ofte har et bilde av unge som føler på mye press, noe som igjen kan lede opp til at flere unge opplever at de må prestere på mange arenaer. Det som Thomas derimot tenker ikke kommer fram i mediene og avisspaltene, er nyansering og beskrivelser av begreper rundt psykisk helse. Emilie deler også dette synspunktet og tillegger at hun tror det er mer åpenhet i samfunnet nå enn tidligere. Dette kan gi elevene mulighet til å sette ord på det de føler i større grad enn før. Elevene forholder seg til hva mediene skriver om stress, og kan bli påvirket av dette. Både Andreas og Emilie uttrykker at flere av elevene i klassene deres ser på videoer på sosiale medier, og ut ifra disse videoene forteller læreren at de er deprimert eller har angst. Andreas poengterer at han opplever elevene faktisk har kommet lenger enn skolen når det kommer til språket som brukes om stress og psykisk helse i dag.

4.1.3 Hvorfor tror lærere det er en endring i press og stress i skolen nå enn tidligere?

I intervjuene ble det trukket fram fra flere av lærerne at de opplever at det er et større prestasjonspress i skolen nå enn tidligere. Når de snakket om dette, ble det trukket fram et framtidsperspektiv i forbindelse med inntak i videregående skole og høyere utdanning, som har forandret seg de siste tiårene. Sara forteller at hun har inntrykk av at det er en endring i samfunnet, og at elevene føler på mer nervøsitet og prestasjonspress enn da hun begynte som lærer for 11 år siden. Det blir fortalt av både Stine og Sara at det ikke bare er elevene som legger dette presset og endringen til grunnet, men at det er foreldre, samfunnet og skolen selv.

De er mere opptatt av at karakterer skal brukes til noe. Jeg må komme inn på videregående. De kan komme høsten i 8. klasse og stresse over karakteren allerede da, selv om de egentlig ikke telles før i 10. klasse (...). Det synes jeg det har blitt mer av i forhold til det med snitt og videregående, også tror jeg det er litt av det fokuset på fremtiden, at du skal vite hva du skal bli, hva er planen din? (Sara)

Inntak til videregående skole er også noe Andreas tar opp i sammenheng med prestasjonspress i hverdagen. I motsetning til da Sara var yngre forteller hun at nå skal ”Alt skal være så målrettet og alt skal være så produktivt, det gjør jo at man føler et press på å prestere”. Både Sara og Emilie ser på det som en endring i kulturen, og at den har endret seg fra da de selv var unge. I dag er det mer fokus på fasade, prestasjon og produktivitet enn tidligere.

Det karakterbaserte inntaket i osloskolen. På den andre skolen jeg jobbet på, (...), så var det videregående skoler man ikke ville komme på, og det tror jeg også det er hvor som helst i Oslo. (...) så er det noen som er mer ettertraktet enn andre for eksempel, og også absolutt andre man vil unngå, litt sånn til en hver pris. (Andreas)

Det som blir forklart av Andreas, er at fokuset elevene har på resultater bunner i at karakterene bestemmer hvilken videregående elevene kommer inn på, og det har innvirkning på framtidsplanene deres. Emilie forteller også at hun oppfatter skolen og vurderinger i skolen i dag som veldig annerledes enn da hun gikk på ungdomsskolen selv. Det er mye mer omfattende nå enn tidligere.

4.2 Psykisk helse i skolen

Da lærerne ble spurt om hva de tenkte psykisk helse innebærer, nevnte lærerne mye av det samme. Det som kommer frem blant alle lærerne her er at psykisk helse er et grunnleggende viktig punkt for elevene når det kommer til å håndtere ulike situasjoner og følelser i løpet av en skoledag. Det gjelder ikke kun at elevene skal ha det godt hele tiden, men det å inneha ressursene for å kunne regulere følelser og ha perspektiv på at dagene kan gå opp og ned.

4.2.1 Lærerne sitt arbeid med psykisk helse i skolen

Da det ble spurt om hvilke påvirkning skoledagen kan ha for elevenes psykisk helse, understreket flere av lærerne at noen elever ikke er på skolen for å lære, men for det sosiale samværet med venner. Andreas forklarte at spørsmålet kan være vanskelig å svare på da skolen er et mål for elevene gjennom læring, men det trenger ikke nødvendigvis være det samme målet som alle elevene kommer på skolen for. Dette er noe som må bli tatt i betraktning når skoledagen planlegges. Både Andreas og Stine påpeker at forventningene som blir gitt til elevene fra lærere og foresatte, bør bli sett på som realistiske og ikke for overveldende.

Jeg synes at mye av forventningene vi stiller egentlig ikke kan forsvares fra et psykososialt standpunkt. Og jeg tror det er derfor at gode pedagogiske praksiser, og lek og moro er så ekstremt viktig, og humor er så ekstremt viktig som klasseleder da. Bare fordi det er forventning at alt skal være fag og oppføre seg bra og, det er ikke faktisk realistisk (Andreas)

Andreas nevner i sammenheng med dette at det stilles mange urimelige krav til elever med ulike forutsetninger i skolen i dag som igjen kan ha påvirkning på elevenes psykiske helse. I sammenheng med ulik praksis blant lærere, forteller Sara at hun tror opplevelsen elevene får av arbeid med psykisk helse ofte kan stå og falle på lærerens kunnskap om temaet. Dette er noe Emilie også sier

Alt fra hvem man har som lærer, hva slags bakgrunn har de selv med psykisk helse, hvor mye tenker de på det når de planlegger? Noen har kanskje slitt med psykisk helse selv, eller har hatt, stått i noen tøffe tider og kanskje lagd seg noen verktøy og har det liksom i mente, andre er kanskje relativt uberørt og har tenker ikke så mye på det, og da er det veldig vanskelig å tenke på det for noen andre, når de ikke tenker på det for deg selv da. (Emilie)

Emilie nevner at lærerens erfaring, og hvilke redskaper og verktøy som kan benyttes, for å legge til rette for samtaler om psykisk helse i klasserommet. Noen lærere kan ha et veldig bevisst forhold til psykisk helse, og opparbeidet seg et språk for å snakke om det. Et tiltak Emilie påpeker kan være gunstig i arbeide med psykisk helse, og om elevene har vanskelige perioder, er å forsøke og hjelpe elevene med nyansering. ”Det å sette et språk på de ulike differansene mellom å ha en dårlig dag, å være stressa eller det å være deprimert. Og det å på en måte, skille mellom, det å være engstelig for en prøve, og det å ha angst.”

Da lærerne ble spurt om hvordan de håndterer det når elever kommer til dem med utfordringer i skolehverdagen når det kommer til psykisk helse, ble det fortalt av samtlige av dem at de ofte henviser videre til skolen støtteapparat og fagpersonell for hjelp. På skolen er det hjelp som helsesykepleiere, sosiallærere, inspektører og rådgivere og utenfor skolen er det og hjelp å få som BUP og PPT.

Så hvis det dreier seg om ting vi føler ikke vi ikke kan håndtere, så sender vi de jo videre, og hvis de heller ikke kommer til bunns i saken og sånn, det vil jeg som oftest si de gjør.

Helsesykepleieren våres spesielt er jo flinke med dette. Så lener vi oss på hverandre og bruker eksterne ved behov. (Thomas)

Som Thomas beskriver ovenfor, er det positivt å ha flere yrkesgrupper i skolen i arbeidet med psykisk helse. Da spesielt fordi det ikke alltid er kontaktlæreren elevene ønsker å snakke med. I andre tilfeller kan det også hende at lærerne ikke selv føler de har kompetanse nok.

Stine nevner at hun oppfattet skolen hun jobber på som tradisjonell og fagorientert fram til den nye Fagfornyelsen kom. Etter Fagfornyelsen har det oftere blitt jobbet i temaperioder med psykisk helse i fokus, og flere temaer som er relevante for elevenes liv. Skolen som institusjon har nå flere tilbud til elevene som alle lærerne nevner. Dette er organisert og koordinert i av osloskolen sentralt, og kan eksempelvis være besøk fra eksterne ressurser som forteller elevene om ulike tilbud. Lærerne forteller i sammenheng med dette at de har tiltak som skal ufarliggjøre og informere om hva som kan gjøres om elevene har det vanskelig, og det blir presisert at det skjer for mange av elevene.

4.2.2 Livsmestring

Da lærerne ble spurt hva de legger i ordet livsmestring, var alle enige i at det var et omfattende begrep som innebærer at elevene skal lære om håndteringen av livet på ulike måter. Stine startet å svare på spørsmålet med å si ”Kunnskapsløftet kunne jo hete livsmestring, for det handler jo om absolutt alt vi holder på med. Livsmestring handler jo om å mestre livet på både faglig og sosialt”. Dette er noe Thomas også formulerer videre, ved å si: ”Vi er ikke her kun for å lære matte eller, og engelsk, vi er her for å lære de livet”. Dette gjenspeiler at både Stine og Thomas har en relativt lik tilnærming til begrepet, ved at både faglige og sosiale perspektiver må være en sentral del av læringen i skolen.

Livsmestringsbegrepet blir videre beskrevet som praktiske former for oppgaver av både Sara og Andreas. Dette er oppgaver som å lage mat, stryke skjorter, sende inn en jobbsøknad og det å vite hvordan regninger skal betales. Dette er egenskaper som Andreas og Sara definerer som grunnleggende. I tillegg uttrykker Andreas at det også handler om å mestre hva som skjer i livet, uten at det knekker og avsporer det. Disse uttalelsene sammenfatter hovedinnholdet i svarene til samtlige av lærerne.

Alle lærerne uttrykte videre at de så på livsmestring som en nyttig og viktig tilskudd til skolen. Samtidig var det noe uklart for dem var hvordan livsmestring aktivt kunne brukes da det ikke er lagt klare planer i de forskjellige skolefagene. Det lærerne derimot forteller, er at de har drevet med arbeid med livsmestrings i skolen tidligere, uten at selve begrepet er brukt. Alle lærerne ser på arbeidet med livsmestring i sammenheng med arbeidet i skolen med psykisk helse og arbeid med elevenes opplevelse stress. Stine forteller

Skolen har forandret, eller elevene kanskje, vår øyne har forandret seg i forhold til hva ungdommen trenger. Når vi ser på press, så må vi jo ha mer og mer og mer fokus på den psykiske siden, ikke bare det faglige (Stine)

Stine forteller hun synes skolen har forandret seg mer i den retningen som ungdommen trenger gjennom de siste årene. Hun legger til at det kan innebære besøk fra eksterne institusjoner, temaperioder og temauger på skolen, og at fagpersonell fra skolen snakker med elevene. Thomas og Sara nevner at de ofte har samtaler i klasserommet hvor det snakkes om erfaring fra sitt eget liv med et ønske om å gi elevene råd og tips, og ser på dette som å trekke livsmestring inn i undervisningen.

Jeg prøver å dele livet med de. Det synes jeg er kjempeviktig. Og jeg tror det, når de får et gløtt inn i, jeg vet ikke, hvordan mitt liv har fungert, hva jeg har gjort riktig og feil, så kan de forhåpentlig lære noe av det. Og møte livet litt bedre, kall det, forberedt. (Thomas)

Jeg har blitt tryggere på å kunne dele ting om meg selv, om å være personlig når man snakker med elever. Ikke ha så avstand, men også å bruke egne erfaringer for å vise dem at de ikke er alene. Og sånt, snakke med dem om hvordan man kan prøve og tenke om hva som kan være lurt å gjøre, når man føler det sånn. (Sara)

Begge to ser på det som positivt å kunne dele personlige erfaringer fra livet for å vise elevene at de ikke er alene, og forteller at dette er noe de har blitt tryggere på å gjøre etter hvert som de har arbeidet i skolen. Thomas, Emilie og Sara forteller alle tre at de bevisst jobber med teknikker med elevene sine som de ønsker skal hjelpe dem med stresset de opplever i hverdagen.

Stress er ikke farlig, det er noe vi lever med, og hvis du, det å kvitte seg med stress, resten av livet, det er et umulig prosjekt. Vi må lære oss å håndtere det i stedet for, og, men det er bra at du føler det. Det er en menneskelig metode for å skjerpe deg liksom, for å skjerpe deg. Du tar deg sammen og fokuserer når du stresser. Det gjør vondt, det er kjipt, men det er ikke farlig. Det tror jeg ikke så mange vet (Thomas).

Flere av lærerne viser også til at de trekker inn livsmestring i undervisningen ved å snakke med elevene om strategier de kan ta i bruk i hverdagen.

Vi snakker om alt fra læringsstrategier og mestringsstrategier, til det å lage seg gode vaner og planer, og har brukt det, mer sånn inn sånn, da. (Emilie)

Hvis du har mange verktøy, innenfor livsmestring da, og psykisk helse, som du kan ta frem når du trenger det. Så vil du antageligvis klare å løse eller møte forskjellige situasjoner som du kommer i, som er stressende, på en bedre måte. (Sara)

Her forteller Sara og Emilie at de ser på strategier som forebyggende.

4.4 Forebyggende tiltak:

4.4.1 Et godt læringsmiljø og relasjoner

Relasjoner og læringsmiljø blir trukket fram som et viktig punkt for flere av lærerne. Stine nevner relasjoner som et viktig element i elevenes hverdag. Da både relasjoner med læreren og elevene seg imellom. Emilie snakker om at hun har et ønske om mer tid for kontaktlæreren for å følge opp enkelteleven. Å ha muligheten til å ha elevsamtaler som ikke er bundet til halvtimen som er satt av. Hun har et ønske å gi elevene mulighet å snakke når de har behov for det, men opplever nå at tiden strekker ikke til. Emilie trekker også frem læringsmiljøet, og at arbeidet som blir gjort knyttet mot press i klassen, ofte er forebyggende. Hun viser til at det ikke kan reflekteres over stresset i periodene hvor elevene er stresset, men det må jobbes med når perioden har roet seg ned.

Det handler jo om at når du er ferdig med det, at du reflekterer over, men hvorfor ble jeg så stressa av det? Eller hvorfor, nå tårnet det seg opp, at det var flere ting som sammenfalt, hva kan du luke unna til neste gang, eller nå som du er ferdig med det, hva brukte du unødvendig mye tid på, som du bare kan droppe neste gang? Og det å på en måte, den refleksjonsbiten som jeg tenker at, noen er modne for det, andre not so much. Men de kjenner kanskje ikke på det samme presset, og har ikke de samme ambisjonene enda. (Emilie)

Sara forteller videre at klassemiljøet læreren danner i klasserommet kan være en form for forebygging.

Å tørre å gjøre feil, aksept for at man ikke er like og disse tingene. At man jobber veldig ordentlig med det helt fra starten av åttende. For å få en trygg base, for hvis basen er trygg, er det letter å komme til oss med et problem, som ja. (Sara)

Et viktig poeng for Sara er at når det dannes en felles forståelse og mulighet for aksept, kan det gjøre det lettere for elevene å føle seg tryggere i klasserommet, og at det vil dempe situasjoner som ellers kan oppleves som stressende. Emilie forteller at hun sammen med klassen sin bruker tid på å skape rom for gode opplevelser, restitusjon og hvile for elevene, slik at skolearbeidet ikke skal bli altoppslukende i hverdagen. Flere av lærerne har påpekt at skolearbeidet kan bli altoppslukende for enkelte elever, og da kan det bli sårbart for dem om det ikke går bra.

Stine fokuserer på refleksjon med elevene, ved å snakke med dem og skille sak og person. Elevene kan ha en dårlig dag som påvirker vurderingen, men at dette ikke har noe med dem som person å gjøre. Dette er noe Stine gjør forebyggende før vurderingssituasjonene, og som Andreas forklarer.

Jeg tror folk er veldig raske med å redusere seg til det(karakterene) de får til, så, det jeg opplever er at det kan gå veldig sånn ut inn i, jada, jeg er fortsatt bra, på en måte, men jeg vil ikke være bra, jeg vil score bra. (Andreas)

Vurderingen skal handle om å gjenskape og reflektere over kunnskapen du får, og ikke elevene som menneske. Fokuset til Andreas i undervisningen blir ofte å forklare elevene hva som blir målt i vurderingen. Det handler om å møte dem og fortelle dem at læreren kan like deg veldig godt som menneske, men fremdeles gi dem karakteren 2. Han nevner at det i denne sammenheng er viktig å ha opparbeidet en relasjon til eleven, så de hører på hva læreren sier.

Emilie og Stine forteller videre at de har opplevd at forutsigbarhet kan være positivt for elevene. Ved at elevene er kjent med vurderingssituasjonene i god tid, har de mulighet til å justere hverdagen sin etter det. De forteller at de har en prøveplan liggende ute hele året, og lærere må senest fjorten dager i forveien legge inn vurderinger. I og med at elevene har mye å gjøre i hverdagen med skole og andre aktiviteter, ser lærerne på dette som noe kan ha en positiv innvirkning.

Arbeid med mestring for elevene er et annet forebyggende tiltak som blir nevnt av flere av lærerne. Thomas vektlegger fysisk aktivitet og mestring når det er snakk om forebygging av prestasjonsstress og stress på skolen, og hvordan læreren kan legge til rette for dette. Sara viser og til tilrettelegging for mestringsopplevelser på ulike arenaer kan hjelpe på stress og påvirke psykisk helse positivt.

Mestringsopplevelse man kan få på ulike arenaer på skolen, som også påvirker psykisk helse positivt. (Sara)

Thomas ser på viktigheten av å ha en mestringsarena utenfor skolen. Han forteller at elevene som driver med idrett har en tendens til å ta med seg den mestringen inn i skolen. Han påpeker at det ikke nødvendigvis er idrett som trenger å være en mestringsarena, men at

elevene kjenner på mestring. Emilie viser også til at elevene bør oppleve mestring på skolen. Det er viktig at læreren legger opp til mestring, og at elevene ser at læreren vil dem godt.

Jeg tenker jo at vi som voksne kan, vi kan jo bytte jobb hvis vi mistrives et sted, men disse elevene må komme hver eneste dag. Og det har alltid imponert meg siden jeg ble lærer, jeg tenker at elever som ikke trives eller ikke mestrer, og de kommer faen meg hver dag. Det synes jeg mange voksne kan lære av. (Emilie)

Dette har også med læringsmiljøet å gjøre, og at læreren tilrettelegger for at elevene skal føle seg trygge i klasserommet. Målet er at elevene opplever at læreren har en klar linje og håndhever reglene i klasserommet likt overfor alle.

4.4.2 Skole hjem- samarbeid

Skole-hjem samarbeidet ble også sett på som en forebyggende faktor av lærerne. Som beskrevet tidligere i kapitlet kan forventinger fra foresatte bli sett på som en av faktorene for prestasjonspress for elevene. Thomas forteller at han ser en tydelig sammenheng mellom trivsel, prestasjon og skole-hjem samarbeid. Flere av lærerne forteller at de tenker det hadde vært lurt om foresatte var mer på til stede i sammenheng med informasjonsflyt i skolen. Et punkt flere av lærerne kommenterer er at det kan være forebyggende å ha en åpen kommunikasjon med foresatte gjennom hele skoleåret, og ikke bare i perioder der det er mange vurderings- og prestasjonssituasjoner. Stine og Andreas ser på det foreldrebyggende skole-hjem samarbeidet med et ønske om å ha en klar dialog mellom lærere og foresatte med tanke på prestasjon for elevene. Stine forteller at det er mange av foreldrene som stiller krav til elevene som kan være urealistiske og ugunstige. Selv om de foresatte vil det beste for barna sine, kan det være positivt å ha et skole-hjem samarbeid der man kan gi tips og råd. Dette er noe som i tillegg kommer fram hos både Thomas og Emilie i tillegg.

Siden vi er dem som skal utdanne dem og ruste dem for livet så er det ingen hemmelighet at, jo mer man har den samme idéen om det da, jo bedre samarbeid får man jo. Jo tydeligere blir jo rammen for barn og så videre. Hvis skolen og foreldrene snakker samme språk rundt dette tror jeg, så tror jeg mye bra kunne vært gjort. (Thomas)

Ideelt sett så tenker jeg at et tettere skole-hjem samarbeid kan forebygge mye, foreldrene har et bilde av sine barn, og så har vi et bilde av de samme barna. Men de bildene er ikke kopier av hverandre, så det å få, kunne hjelpe hverandre med å fylle ut, så man får et mer

komplett bilde, det tror jeg absolutt, men det er tidkrevende. (Emilie)

4.4.3 Flere ressurser og yrkesgrupper i skolen

Et annet punkt som ble trukket fram fra alle lærerne da de ble spurt om vektlegging i forebygging av prestasjonspress, var flere ressurser og yrkesgrupper i skolen. Alle forteller at ressursene de har i dag, er noe de drar god nytte av i skolehverdagen, men skolen kunne hatt flere personer rundt elevene når de trenger noen å snakke med. Thomas og Andreas nevner at de er heldige som har helsesykepleiere, men gjerne kunne hatt flere. Dette beskrives av Stine også, som forteller at hun opplever at elevene har stort utbytte av å ha organisert system med voksne mennesker rundt seg på skolen til en hver tid.

Det er jo drømmen, det har det jo vært i mange år, hatt noen miljøarbeidere som kan være mye mer til stede sånn at kantina alltid kan være åpen, sånn at det alltid er noen i kantina, det er alltid noen i flerbrukshallen, det henger noen i biblioteket, du kan gå steder og treffe folk.
(Stine)

Stine presiserer at det ikke er fordi læreren ikke skal bry seg om klasseledelse og relasjoner, men at dette kan være et godt tillegg for elevene om læreren ikke har tid. Dette er også noe som Emilie påpeker. Uavhengig av bakgrunnen og forutsetningen til læreren trengs det flere yrkesgrupper inn i skolen. Helsesykepleierne på skolen til Emilie har alltid fulle timeplaner med elever som ønsker å snakke med dem

Vi har to helsesykepleiere på skolen, og de har jo ikke et ledig minutt. (...) det er kø utenfor døra der. Det sier jo noe om, de trenger jo bare et menneske som har tid til å prate med dem. Og det er jo kjempetrist egentlig. Fordi de ikke har det ellers i livet. De har mange voksne rundt seg som bryr seg om dem, men kanskje ikke har tid til å prate med dem. (...). Så det å få inn andre ressurser, andre kompetanseområder i skolen, det tror jeg er på høy tid. (Emilie)

Emilie forteller hun synes det er problematisk at elevene som trenger noen å snakke med i løpet av skoledagen, ikke får mulighet til det. Av denne grunn har hun et ønske om å få inn flere ressurser med kompetanseområder som kan være til støtte for elevene. Dette er Sara enig i.

Jeg tror det er viktig for å forebygge. Det at man har noe andre enn lærere også, men som kan samarbeide tett med oss, for vi er i klasserommene med dem og ser mye. Også har man noen andre som har, mer tid, rett og slett. For det er noe som disse miljøterapeutene kan, faktisk snakke med en elev i en time om det trengs i skolen, mens vi har undervisning (...). Så det, det er kjempeviktig at man samarbeider tett, for hvis ikke blir det mange kokker, og informasjon går både hit og dit og, det blir vanskelig å holde oversikt. Så det er viktig at det er et slags system på det. (Sara)

Det Sara viser til her, er at i motsetning til lærere, kan noen av disse rollene ha større fleksibilitet til å hjelpe elevene, uavhengig av tid.

4.4.4 Tilpasning av arbeidsmetoder og arbeidsmengde

Da lærerne ble spurt om hvordan de arbeider med elever som opplever stress og press i hverdagen, svarte alle at undervisning og vurderingene tilpasses på individ- og gruppenivå. Det ble understreket av lærerne at elevene har ulike erfaringer og opplevelser av skolehverdagen, og skolehverdagen bør bli tilrettelagt deretter. Emilie sier at tilpasninger i hverdagen må til

Av ulike grunner, men også det at vi ser at elevene får dårlig tid, så må vi justere våre læringsmål eller vurderingsmengde, kutte noe, fjerne noe (Emilie)

Om det er for mye som skjer på en uke, blir elevene gitt mulighet for en tilpasning av arbeidsoppgavene. Stine sier også at om det kommer en melding fra foresatt eller elev om at det er mye å gjøre eller at elevene gruer seg til vurderingen, kan læreren tilpasse vurderingen. Stine presiserer at vurderingene skal ikke bli latt vær, men de kan justere det ut ifra eleven sitt ståsted. Da lærerne ble spurt om tilrettelegging av prestasjonspress, forteller Thomas at han er nøye på å gi elevene som kommer til han råd som innebærer at de må ta pauser og ikke slite seg ut med skolearbeidet. Disse rådene blir tilpasset enkelteleven og situasjonen. Han tenker at om det er en elevene stoler på som forteller dem dette, kan det være med på gi dem ro. I undervisningen ønsker han å lære dem ulike studieteknikker, som kan hjelpe dem å stresset ned, og forhåpentligvis ikke kjenne like mye på stresset før en vurdering.

For til slutt må du bare bevisstgjøre dem om at det er ikke noen vei utenom, men det er vel hvordan man møter dem, du er nødt til å vise at du faktisk bryr deg om de, at du vil at de skal

gjøre det bra, at du er på deres lag og heier på de. Vi er bevisst på at vi må gjennom individuelle tilpasninger. (Thomas)

Andreas forteller at tilrettelegging og planlegging av undervisning og vurdering er ulik fra 8. til 10. trinn. Han beskriver at de går fra mer utforskende og lekende læring i 8. til målrettet undervisning mot eksamen på 10. Trinn, noe som kan være stressende for noen.

8. er det mer fingermaling og kombaja. Nå mener jeg ikke det bokstavelig, men det er mer lek. Det er mer sånn utforskning og så videre. På 10. trinn, la oss si det sånn da. (...). 10 trinn, det legges veldig opp som trening før kamp, hvor eksamen er kamp, og året er treningen før kampen du vet at du skal ha. (...) Og da blir det veldig mye sånn metatestopplegg, sånn ser en eksamen ut, på en eksamen får du så lang tid, den første timen vil du bruke dette, den andre timen vil du bruke på dette. (Andreas)

Han viser til gode resultater ved bruk av denne metoden for mange elever, men at han imidlertid er i tvil om at dette er nyttig utenfor skolelivet. Han uttrykker at 10. trinn mister litt av allmennutdannelsen som er målet for ungdomsskolen før elevene skal spesialisere seg. Dette er fordi undervisningen ofte er eksamensrettet, og ikke tilpasset elevene nok. Når det ikke blir tilrettelagt for de enkelte elevene, men en målstyring som oppstår når undervisningen blir lagt opp for å gjøre det bra på tester og vurderinger, blir det ført til en instrumentalisering av fag. Dette er noe han tenker kan være stressende for elevene. Det kunne da vært forebyggende for elevene at det ikke blir det målstyrte som ligger til grunne for arbeidet de gjør, men fordi elevene selv ønsker å lære.

5. Diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg diskutere hovedfunnene fra analysen i lys av aktualitet, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Kategoriene som blir presentert i dette kapitlet vil være systematisert i henhold til hovedkategoriene som ble presentert i analysen. Diskusjonskapitlet blir delt opp i disse hovedkategoriene for å gjøre kapitlet oversiktlig, samtidig som det blir sikret at problemstillingen blir besvart.

Problemstillingen i studien:

”Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?”

Forskningsspørsmålene som også vil ligge til grunne i drøftingsdelen er:

1. Hvor opplever lærerne at elevenes prestasjonspresset kommer fra?
2. Hvilken betydning har lærerens kunnskap om psykisk helse i møte med elevene i skolen i dag?
3. Hvilke tiltak opplever lærerne som viktige for å forebygge prestasjonspress på skolen?

5.1. Prestasjonspresset

I dette delkapitlet vil det bli drøftet lærerens erfaringer med elevenes prestasjonspress. Første del vil ta for seg vurdering i skolen og skolens målstruktur. Deretter vil det bli diskutert andre faktorer utenfor skolen som også har betydning for elevenes opplevde prestasjonspress.

5.1.1 Vurdering og målstruktur i skolen

Samtlige av lærerne uttrykte i intervjuene at de opplevde at elevenes prestasjonspress var knyttet til vurdering i skolen, og at presset kom fra to områder. Det ene var prestasjonspress før en muntlig eller skriftlig vurderingssituasjon, og det andre var et framtidsrettet perspektiv i forbindelse med det karakterbaserte inntaket til videregående skole. I NOVA-rapportene fra 2017, 2019 og 2022 kom det frem at elevene opplevde press på skolen knyttet opp mot enkelthendelser som lekser og prestasjonssituasjoner, samtidig som det var et press rettet mot framtidsmuligheter (Bakken, 2019; Bakken, 2022; Eriksen et al., 2017). Dette viser til at det lærerne opplever og det elever har uttrykt i undersøkelser samsvarer med hverandre.

For å nærmere undersøke forholdet mellom elevenes opplevde prestasjonspress og vurdering, kan det være betydningsfullt å se hvilke signaler elevene mottar i hverdagen knyttet til vurderinger. Signalene kan bli sendt fra samfunnsnivå, skolenivå eller klassenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Signalene elevene opplever gjennom konkrete arbeidsoppgaver og vurderingsformer vil antageligvis være de som påvirker elevene mest i hverdagen. Dette er signaler som oftest blir sendt fra lærerne på klassenivå. Det er i tillegg de signalene som har kommet mest til syne gjennom intervjuene.

Signaler sendt fra samfunnsnivå og skolenivå

Kunnskapspolitikken i landet kan ha innvirkning på hvilken kvalitetstype som blir vektlagt i skolen og hvordan læringsutbyttet til elevene skal måles (Mausethagen, 2015). Strukturelle faktorer fra samfunnsnivå og skolenivå kan derfor ha påvirkning på både lærerne og elevene i skolen når det kommer til elevenes opplevde prestasjonspress. Ved at det har vært en dreining fra prosess- og strukturkvalitet over til resultat-kvalitet i skolen, har det blitt et større fokus rundt elevenes prestasjoner de siste tiårene (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Med fokus på hvordan elevenes prestasjoner kan forberedes, kan dette bli sett i sammenheng med den prestasjonsorienterte målstyringen. I den prestasjonsorienterte strukturen er det stort fokus på de endelige resultatene i vurderingssituasjonene, noe som kan føre til sammenligning av

resultater blant elever, skoler eller kommuner (Skaalvik & Federici, 2015). Jeg tolker lærerne sine svar som at de står i et dilemma i hverdagen når det kommer deres målorientering med tanke på vurdering. På en side understreker lærerne for elevene at karakterene ikke er alt, og at de ønsker å ha fokus på elevenes innsats og fremgang. De poengterer også for elevene at de fremdeles er gode, selv om de ikke alltid oppnår karakteren de ønsker. Dette samsvarer med det som blir beskrevet som læringsorientert målstruktur (Ames, 1992, ss. 261-262; Diseth, 2020). Elever som opplever skolen som læringsorientert har oftere positive erfaringer knyttet til læring og egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2022). På en annen side bruker lærerne tid på å forberede elevene på at karakterene kommer til å være styrende for dem i skolen, da dette er de strukturelle rammene som kommer fra samfunnsnivå. I denne sammenhengen nevnte lærerne at de opplever at fokuset på skolen i dag ofte ligger på mål og resultater, framfor utvikling og læring. Dette er noe som igjen samsvarer med prestasjonsorientering i skolen. Signaler som blir sendt fra samfunnet og skolen viser at resultater er viktige. Læreren Thomas uttrykker dette med å si ”Når skolen som institusjon, fordi skolen selv velger å vurdere elevene med et tall. Jeg tror det tallet i seg selv kan være virkelig stressende, jeg”. Skaalvik og Federici (2015) viser i forskningen sin at den norske skolen blir sett på som prestasjonsorientert blant elevene. Innenfor den prestasjonsorienterte målstrukturen tar oftere elevene i bruk læringsstrategier som er kortvarige og mindre effektive over tid (Ames, 1992, s. 263). Elever som tar del i en prestasjonsorientert målstruktur har i tillegg mindre positive relasjoner i skolehverdagen, virker unnvikende for hjelp i undervisningen og har lavere utholdenhet i arbeidet med skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Om signalene lærerne og elevene mottar oppleves som læringsorientert eller prestasjonsorientert kan ha stor påvirkning elevenes læring. Til tross for at det blir sendt signaler fra samfunnsnivå og skolenivå som viser til at resultater skal ha et stort fokus, kan lærere i klasserommet til en viss grad tilrettelegge for elevene.

Signaler sendt fra klassenivå

I rapporten ”Stress og press blant ungdom” ble lærerne beskrevet som én av hovedaktørene for elevenes opplevde stress rundt vurderinger i skolehverdagen (Eriksen et al., s. 66). I de stressende periodene i skolehverdagen beskrev elevene at det ikke blir samarbeid nok mellom lærere, at det var mange vurderingssituasjoner i løpet av kort tid, samt at elevene generelt har for mange arbeidsoppgaver. Dette kan bli sett på i sammenheng med Lazarus og Folkman (1984) sin dynamiske forståelse av stress. Forventningene elevene opplever fra lærerne, er ikke i tråd med ressursene elevene selv sitter inne med. Dette kan føre til at elevene opplever

et prestasjonspress. Det kommer imidlertid fram i intervjuene at lærerne opplever at de er svært bevisste i henhold til vurderinger og arbeidsoppgaver i skolen. Tilretteleggingen som blir gjort av lærerne for å forsøke å minske prestasjonspresset blant elevene kan bli sett på som signaler sendt fra klassenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 49). Mye av tilretteleggingen som blir gjort på klassenivå er hvordan undervisningen og vurderingssituasjonene blir tilpasset elevgruppene.

I teorikapitlet ble formativ vurdering sett på som å vurdere underveis i læringsarbeidet. Formativ vurdering har vanligvis som hensikt å identifisere hvor elevene ligger faglig, hjelpe læreren å planlegge undervisning og hjelpe elevene med læring og egen utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 28). Da lærerne beskrev hvordan de tilpasset hverdagen for elevene innbar dette bruken av formativ vurdering. Flere av lærerne påpeker at signalene de sender fra klassenivå er gjennom konstruktive tilbakemeldinger i vurderingssituasjoner, der elevenes utvikling og læring skal være i fokus. I tillegg til vektlegging av formative vurderinger har Emilie, Stine og Sara i sine klasser forsøkt å ha et karakterfritt år når elevene går i 8.klasse, bortsett fra halvtårsvurderingene. Dette tilsvarer det flere skoler har gjort de siste årene. Det er forsøkt å redusere bruken av karakterer, og heller fokusere på skriftlige tilbakemeldinger for å redusere stress blant elevene (Sandvik L., 2022). Lærerne forteller at bruken av formativ vurdering oppleves som utfordrende til tross for tilrettelegging, ettersom elevene har stort fokus på karakterer fremfor tilbakemeldinger, fordi de er mest opptatte av hvordan de ligger an faglig. Sandvik viser til at elevene i skolen i dag har høy bevissthet rundt vurderinger. Dette inkluderer å ha fokus på målene som blir presentert av lærerne i undervisningen, samt et fokus rundt resultatene de mottar i etterkant av vurderingssituasjoner (Sandvik L. V., 2020, s. 283). Dette kan bli sett i sammenheng med at mange av elevene i ungdomsskolen er bevisste på at karakterene er grunnlaget for inntaket til videregående skole (Bakken & Sletten, 2016).

Flere av lærerne kommenterte at opplevelse av press i hverdagen kan være positivt for elevene ettersom det kan være med på å motivere dem til å prestere bedre. Lærerne Stine og Andreas opplever på en annen side at de har et ambivalent forhold til å se presset i skolen som positivt. De forteller at det opplevde presset på skolen kan være positivt for de elevene som presterer gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet. Kravene og ambisjonene læreren har til dem, kan være noe de håndterer og bidra til økt prestasjon. De uttrykker imidlertid at det kan oppleves som et større press for elever som presterer under gjennomsnittet, og at det av den grunn kan virke mot sin hensikt. Dette kan kobles opp mot positivt og negativt stress. Stresset

elevene opplever kan bli sett på som positivt, om det er kontrollerte utfordringer elevene mestrer i hverdagen. Om utfordringene imidlertid blir for vanskelige, kan det oppstå en ubalanse mellom ressursene elevene sitter inne med og vanskelighetsgraden i utfordringen. Dette kan da bidra til at stresset elevene opplever blir vedvarende (Bru, 2019, s. 20). Dette kan også bli sett i sammenheng med hvilke vurderingsformer læreren skal benytte seg av i klasseromssituasjonene. Læreren Andreas uttrykker at hvordan vurderingssituasjonene er lagt opp på skolen hans, er individuelt ut ifra enkeltlæreren sitt profesjonelle skjønn. Om det er en formativ eller summativ vurdering som skal ha fokus i klasserommet, bestemmes ofte av læreren ut ifra hva en selv opplever som formålstjenlig for situasjonen (Fjørtoft & Sandvik, 2020, s. 27). Dette kan føre til at elever opplever forskjeller fra klasserom til klasserom når det gjelder signalene som sendes ut fra læreren. Andreas understreker imidlertid viktigheten av å snakke med elevene om kriteriene rundt vurderingssituasjonene, uavhengig om det er summativ eller formativ vurdering læreren benytter seg av. Samtlige av lærerne beskriver deres opplevelse som at elevene får mer ut av tilbakemeldingene lærerne skriver enn kun den enstydige karakteren. Om elevene får konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, vil det være lettere for dem å se hva de er nødt til å jobbe med for å utvikle seg. Dette perspektivet innenfor vurdering forutsetter at læreren vet hvordan elevene tenker og lærer best, slik at elevene kan motta gode framovermeldinger (Engh & Gran, 2021, s. 69). I Fagfornyelsen har underveisvurdering i skolen i større grad blitt vektlagt. Dette betyr at profesjonsutøvere skal forsøke å etterkomme kravene for underveisvurdering gjennom fagdidaktiske tilnærminger.

I forrige delkapittel ble det sett på vektleggingen rundt resultat kvalitet, og at mye av fokuset til skolen ligger på å kontrollere elevenes læringsutbytte i skolehverdagen (Mausethagen, 2015; NOU 2002: 10, 2002). Flere av lærerne beskriver imidlertid at de ikke opplever det som nødvendig med en prøve eller framføring etter hvert tema i undervisningen for å kartlegge hva elevene har lært. I henhold til summativ vurdering uttrykker lærerne at dette kan være hensiktsmessig i noen tilfeller. Dette kan være blant annet når nivået i gruppen skal kartlegges, noe som er et av hovedformålene som blir trukket fram i den summative vurderingen (Engh & Gran, 2021; Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005, s. 19). Lærerne gir derfor kommentarer og beskrivelser av vurderingskriteriene sammen med resultatene til elevene. Lærerne opplever imidlertid at kommentarene ofte får lite oppmerksomhet når de blir gitt sammen med karakterene. Det lærerne beskriver her samsvarer med det Leahy, Lyon, Thompson, og Wiliam skriver. Tilbakemeldinger gitt sammen med karakterer er ofte utfordrende for videre utvikling av læring, siden hovedfokuset til elevene vil ligge på

karakteren (Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005, s. 19). Læreren Sara beskriver blant annet ”Man kunne finne andre måter å vurdere på. Vurderingen nå henger igjen i ganske gammeldagse vurderingsformer som gir veldig mye prestasjonspress der og da”. I likhet med Sara forteller læreren Stine at det bør bli en forandring i hvordan elevene vurderes. En måte Sara har forsøkt å endre på vurderingen i klasserommet på er å be elevene levere inn muntlige logger, hvor elevene forteller hva de har lært og reflekterer rundt dette. Læreren Sara viser til at dette har vært en positiv vurderingsform som kan virke mer uformell for elevene, men likevel kan gi læreren et innblikk i læringsutbytte til elevene. I tillegg til dette vektlegger Sara og Emilie elevenes innsats i undervisningen. De mener ikke at elevene er nødt til å være aktive i timen, men det kan telle positivt om elevene bidrar godt i gruppearbeid, stiller gode spørsmål eller viser en innsats i undervisningen. Begge disse formene for vurdering kan bli sett i tråd med den læringsorienterte målstrukturen som ble sett i forrige delkapittel, da begge har som hensikt å fremme elevenes innsats, læring og utvikling (Diseth, 2020; Skaalvik & Federici, 2015).

5.1.2 Påvirkningsfaktorer utenfor skolen

I denne delen av kapitlet vil det bli sett på faktorer som spiller en rolle for elevenes opplevde prestasjonspress, som ikke direkte finner sted på skolen.

I rapporten ”Stress og press blant ungdom” beskrev elevene foresatte som den andre kilden for stress i hverdagen. Grunnen til dette var måten elevenes foresatte snakket med dem om prestasjoner på skolen og deres forventinger (Eriksen et al., 2017, s. 66). Lærerne har også vektlagt et press fra foresatte i intervjuene. Skolen og hjemmet er to av stedene elevene bruker mesteparten av tiden sin, og hvordan samarbeidet fungerer mellom disse arenaene har derfor stor betydning for elevenes stressfølelse i hverdagen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Lærerne Stine og Sara opplever at mange foresatte har høye ambisjoner og forventinger for egne barn når det kommer til prestasjoner. Begge lærerne forteller imidlertid at disse ambisjonene og forventningene til tider kan være urealistiske for barnas forutsetninger, noe som kan føre til en motsatt effekt for elevenes læring og utvikling. Flere av lærerne påpeker at de opplever det som utfordrende å ha en dialog med foresatte som har høye forventninger og ambisjoner til egne barn. Dette kan være fordi de ikke har forståelse for hvordan vurderingssituasjonene i skolen fungerer. Læreren Stine forteller at hun driver med ”foreldreopplæring” der hun arbeider for å senke kravene til foresatte som forventer mye av egne barn. Foresatte til elever som er utsatt for prestasjonspress kan trenge ekstra oppfølging for å kunne gi barna den

støtten og hjelpen som de trenger i hverdagen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Lærerne opplevde imidlertid ikke at presset som kan komme fra foresatte trenger å være angående skolearbeid. Denne typen press hjemmefra kunne være knyttet til aktiviteter utenfor skolen, noe som kan ha en påvirkning for elevenes generelle opplevelse av press i hverdagen. I tillegg til ekstra oppfølging kan forventningsavklaring blant skole-hjem være et fordelaktig tiltak for elevene som er i en situasjon hvor de opplever en stressende hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan lærere kan arbeide med skole-hjem samarbeidet vil imidlertid bli nærmere diskutert i delkapitlet om forebyggende tiltak senere i diskusjonen.

En annen faktor som kan spille en rolle for elevenes opplevde prestasjonspress er endringen mot et mer individualisert samfunnet. Samdal et al., (2017, ss. 26-27) legger frem i rapporten ”Stress og mestring” at det har skjedd en endring i samfunnet som har ført til en økt fokus på selvrealisering blant ungdommen. Denne samfunnsretningen kan knyttes opp mot begrepene prestasjonssamfunn og generasjon prestasjon. Prestasjonspresset som noen elever opplever kan komme av at de føler at de må prestere på flere områder i hverdagen. Elevene opplever å ha mange valgmuligheter tilgjengelige i dagens individualiserte samfunn. Valgmulighetene i hverdagen kan bli sett på som en premissgiver som legger opp til en forventning om gode prestasjoner på flere områder (Bakken et al., 2018). Læreren Sara understreker at hun opplever en forskjell når det kommer til elevenes nervøsitet og prestasjonspress i skolen nå, sammenlignet med da hun startet som lærer for 11 år siden. Hun observerer at elevene allerede på 8. trinn starter med å være målrettet når det gjelder karakterer og gode resultater, og at mange elever har et ønske om å prestere godt. I forlengelse av dette forteller flere av lærerne at det er et stort fokus blant elevene på at karakterene skal brukes til noe etter de er ferdige på ungdomsskolen.

Denne retningsendringen i samfunnet kan trolig også være en forklaring for noen av de selvrapporterte helseplagene blant unge i dag. Selvrapporteringen kan bli sett på som en konsekvens av at elevene opplever stressreaksjoner på flere områder, og et ytre press om å innfri forventningene rundt dem. Ole Jacob Madsen (2018), som har forsket på de unges plass i samfunnet i dag, stiller seg imidlertid kritisk til hvordan begreper som generasjon prestasjon og åpenheten rundt selvrapporterte helseplager blir presentert i mediene i dag. Det debatteres stadig i mediene om mulighetene og utfordringene knyttet til åpenheten rundt psykiske helseplager. På en side skriver forskere på feltet at økningen i selvrapporterte psykiske helseplager kan være fordi det er større åpenhet og at det har blitt mer oppmerksomhet i

mediene rundt temaet. Dette kan ha ført til at terskelen for selvrapporing er lavere (Madsen, 2018, s. 160). Dette er et perspektiv lærerne har trukket fram i intervjuene også. Flere av lærerne opplever at mediene kan ha en innvirkning på elevenes tanker rundt egne prestasjoner på flere arenaer. I denne sammenhengen trekker lærerne fram at det ofte i aviser, på TikTok og på sosiale medier blir snakket åpent om temaer som psykisk helse på en måte som kan gjøre at elevene relaterer seg til videoene. Med denne åpenheten rundt ulike utfordringer elever står overfor, påpeker lærerne at det kan være vanskelig for elevene å nyansere begrepene elevene bruker og følelsene de kjenner på i hverdagen. Læreren Emilie har derimot et annet synspunkt. Emilie tenker det er positivt at det er mer åpenhet i samfunnet nå enn tidligere, og forteller at det kan være med på å gi elevene mulighet til å sette ord på det de føler i hverdagen i større grad enn før.

I dette delkapitlet ble det først sett på ulike faktorer som kilder til prestasjonspress hos elevene. Lærerne forteller at selv om de forsøker å tilpasse vurderingsformene og arbeidsmåtene på klassenivå, vil det fremdeles være skole- og samfunnsnivå som er styrende for hvordan vurderingen blir lagt opp. Dette kan bli sett på i lys av hvilket nivå signalene blir sendt fra, der signalene sendt fra klasserommet, skolen og samfunnet ikke samsvarer. Det kan imidlertid være utfordrende for lærerne, for selv om de legger vekt på å tilrettelegge enkelte vurderingsformer, er det retningslinjer og signaler som må følges fra samfunnsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 49). Dermed står lærerne i et spenningsforhold mellom behovet elevene har for tilpasning og styringsdokumentene de må forholde seg til fra samfunnsnivå. Videre har det også blitt sett på hvilken rolle elevenes foresatte har i elevenes opplevde prestasjonspress, der det vises til at foresatte med høye forventninger som kan ha påvirkning på elevenes reaksjon på stress i hverdagen. Avslutningsvis ble det sett på hvilken rolle endringene i samfunnet og åpenhet rundt psykiske helseplager kan ha for elevenes opplevde prestasjonsstress.

5.2 Psykisk helse i skolen i sammenheng med prestasjonspress

Da begrepet psykisk helse ble behandlet i teoridelen ble det definert som mer enn fraværet av psykiske lidelser eller plager. En slik definisjon inkluderer også at individet skal kunne leve et godt liv til tross for utfordringer som oppstår i livet (Uthus, 2017, s. 19; Tvedt & Bru, 2019). Da lærerne ble spurt om hva de tenker psykisk helse innebærer, bekreftet lærerne mye av det samme. Det kommer frem blant alle lærerne at elevenes psykiske helse er helt grunnleggende når det gjelder deres forutsetninger til å håndtere situasjoner og følelser i løpet av en skoledag. God psykisk helse handler ikke om at elevene skal ha det godt hele tiden, men at de skal inneha ressursene for å kunne regulere følelser og ha perspektiv på at dagene kan gå opp og ned. Dette kan stemme godt overens med hvordan Lazarus og Folkman (1984) viser til reguleringen av stress i hverdagen. Om elevene opplever et prestasjonspress på skolen, opplever lærerne at god psykisk helse kan bidra til at elevene kan regulere stresset.

Forskningsbidraget til Skaalvik og Federici (2015) viser at elevenes opplevelse av prestasjonspress har en sammenheng med deres psykiske helse. Indikatorene de trakk fram i undersøkelsen var faktorer som nedstemthet, utmattelse og elevenes selvverd. Dette var i sammenheng med de to uttalelsene ”Krav/press om å gjøre det bedre på skolen” og ”Krav/press om å arbeide mer med skolefagene”. I NOVA-rapporten fra 2017 blir det også konkludert med at elevene i undersøkelsen som kjenner på utfordringene knyttet til stress i skolen, knytter symptomene de opplever mot dårlig psykisk helse. (Eriksen et al., s. 17). Flere av lærerne i intervjuene forteller imidlertid at de er bekymret for hvordan arbeidet med psykisk helse blir tilrettelagt i skolen, da dette i noen tilfeller kan stå og falle på lærerens kunnskap om temaet. De påpeker at elever som har lærere med erfaring rundt psykisk helse kan få mer kunnskap og verktøy som kan brukes i hverdagen enn elever med lærere som ikke har like mye kunnskap. En grunnleggende helsepolitisk tanke rundt psykisk helse de siste 20 årene har vært å ha fokus på forebyggingsarbeid framfor å måtte reparere helseskader som allerede har oppstått (Berg, 2012, s. 47). Jeg tolker at læreren Stine er enig i denne påstanden, ved at hun bekrefter forandring i arbeidet med psykisk helse siden fagfornyelsen. Hun opplever at det har blitt større vektlegging av psykisk helse i skolen, og at det blir satt av mer tid til arbeidet med det. Et tiltak som har blitt innført for nettopp å sette fokus på elevenes psykiske helse er det tverrfaglige temaet ”Folkehelse og livsmestring” (Danielsen, 2021; Utdanningsdirektoratet).

5.2.1 Livsmestring i klasserommet

Innledningsvis ble ”Folkehelse og livsmestring” presentert som et nytt tverrfaglig tema i læreplanen som ble tatt i bruk fra 2020. Det blir vist til at det tverrfaglige teamet skal være med på å fremme elevenes psykiske og fysiske helse, og hjelpe dem til å forholde seg til både medgang og motgang i hverdagen. Det skal også hjelpe elevene til å ta ansvarlige valg (Utdanningsdirektoratet). Da lærerne ble spurt om deres oppfatning av begrepet livsmestring, samsvarer dette med beskrivelsen som kommer frem i kunnskapsløftet. Lærerne ser på livsmestring som et omfattende begrep som beskriver hvordan elevene skal lære livet å håndtere livet både sosialt og faglig, samt hvordan elevene skal utføre praktiske oppgaver.

De fem lærerne som ble intervjuet beskriver at de synes livsmestring er et positivt tilskudd i skolen i den forstand at læreren kan implementere temaet hvor de selv ønsker i undervisningen. Det ble imidlertid beskrevet to utfordringer med tanke på det nye tilskuddet i læreplanen. Den første utfordringen knyttet til at livsmestring er et relativt nytt tverrfaglig tema, og det ikke er lagt noen klare føringer for hvordan temaet skulle brukes i undervisningen. Dette kan bli sett i lys av det Stenersen og Prøitz kaller et ”buzzword” (Stenersen & Prøitz, 2020). Selv om det er en beskrivelse av begrepet livsmestring i læreplanen, kan dette være vanskelig å overføre det til de enkelte fagene uten klare retningslinjer. I likhet med lærerne stiller Madsen (2020) seg kritisk til begrepet fordi det er vagt begrep, noe som kan føre til usikkerhet blant skolene om hvordan det skal brukes i undervisningen. Dette kan igjen føre til at det blir gitt mye ansvar til enkeltskolene og lærerne i de ulike fagene. I sammenheng med denne problemstillingen var det også en annen utfordring som dukket opp. Lærerne opplevde at den vektleggingen temaet fikk var avhengig av enkeltlærerens kunnskaper. Dette er samme utfordring som lærerne opplevde i arbeidet med psykisk helse. Lærerne på skolen i dag kan vektlegge og bruke forskjellige løsninger for å fremme livsmestring i klasserommet, da temaet er relativt åpent (Danielsen, 2021, ss. 181-182). Lærerne uttrykker at om det hadde vært klarere linjer for hvordan livsmestring skal brukes i skolehverdagen, kunne dette ført til at arbeidet med livsmestring i klasserommet hadde blitt tilrettelagt og brukt likt for de fleste elever. Dette kunne føre til at noen elever fikk et større utbytte av det nye tverrfaglige temaet.

5.2.2 Mestring

Da de fem lærerne snakket om livsmestring, fortalte de at de lenge har arbeidet med livsmestring i skolen uten av selve begrepet var brukt. De uttrykte at en stor del av arbeidsdagen deres består i å tilrettelegge for at elevene opplever mestring, og kobler i den sammenheng begrepet livsmestring mot mestring. Ifølge Uthus (2017, s. 17) har elever som opplever skolen som en mestringsarena bedre forutsetning for å mestre livet. Læreren Sara gir uttrykk for at hvis elever har flere positive mestringsopplevelser på skolen, har det også en god innvirkning på deres psykiske helse. Læreren Thomas vektlegger at elevene har flere mestringsarenaer enn skolen, og at disse kan ha merverdi når det gjelder overføring av mestringen til andre områder av livet. Han poengterer blant annet at elever som holder på med en idrett ved siden av skolen har en tendens til å ta med seg mestringen fra idretten over til skolen. Dette er noe som har blitt vist til i forskning også (Lillejord & Johansson, 2016). Om troen på egne evner og ressurser blir overført fra en arena til en annen, kan dette være en buffer om elevene står i en stressende situasjon i hverdagen (Roland, 2019, s. 206). Et vesentlig punkt i arbeidet med livsmestring kan derfor være elevenes mestringstro og strategier som kan styrke dette (Bandura, 1995, s. 3). Lærerne Andreas og Stine påpeker at de forventningene lærere og foresatte har overfor elevene bør være realistiske og ikke overveldende, slik at det ikke går på bekostning av elevenes mestringstro. Det blir i intervjuene nevnt at ikke alle elever sine mål i skolen er like høye, og terskelen for mestring i hverdagen bør være lav, slik at alle elevene kan bygge på en tro om mestring. Om elevenes egen mestringsforventning er lav, kan kravene de blir stilt overfor i hverdagen oppleves som mer stressende. Det vil imidlertid ikke oppleves like stressende for elevene med høy mestringstro (Bandura, 1995; Eriksen, et al., 2017).

I sammenheng med arbeidet med livsmestring trekker lærerne fram bruken av strategier i undervisningen. Dette er læringsstrategier og mestringsstrategier som kan danne gode vaner for elevene i hverdagen. Om elevene har kunnskap om mestringsstrategier opplever lærerne at det er større mulighet for dem å løse stressende og utfordrende situasjoner på en bedre måte. Dette samsvarer med hvordan Bru (2019, s. 27) sitt syn på bruk av mestringsstrategier. Lærerne Stine og Emilie forteller at flere av elevene deres er stresset i prestasjonssituasjoner, spesielt muntlige, og ikke har et ønske om å gjennomføre det. Dette kan bli sett på som en unngåelsesstrategi, der elevene opplever situasjonen som uhåndterbar og ønsker å unngå den for å redusere den akutte opplevelsen av stress. Dette kan være med på å gjøre at elevene ikke danner seg grunnlag for å håndtere stressende opplevelser i fremtiden (Bru, 2019, s. 37;

Carver, Scheier, & Weintraub, 1986). Om elevene unngår situasjonene og lar stresset utvikle seg kan dette føre til at elevene opplever økt negativt stress i skolen (Bru, 2019, 20-21). Lærerne forklarer i intervjuene at om elevene forsøker å unngå prestasjonssituasjoner, så forsøker lærerne å tilpasse situasjonene for elevene, slik at de klarer å gjennomføre og kan oppleve mestring. Dette blir gjort ved at lærerne, sammen med elevene, tilrettelegger presentasjonene. Læreren Stine kommer her med et eksempel. De har hyppige minipresentasjoner i klassen, noe som ufarliggjør situasjonen for elever som tidligere har vegret seg for å ha presentasjoner. Dette kan bli sett på i sammenheng med det Carver, Scheier og Weintraub (1986, s. 267) viser til som problem- eller løsningsfokustert mestringsstrategi. Med denne strategien forsøker lærerne og elevene i samspill å løse utfordringene elevene står overfor, og håndtere kilden som forårsaker stress. Lærerne påpeker at det viktigste fokuset for dem er at elevene gjennomfører aktivitetene som er planlagt, slik at elevene kan oppleve mestring i hverdagen.

Den siste mestringsstrategien som blir vist til fra lærerne er en emosjonfokustert mestringsstrategi (Carver, Scheier, & Weintraub, 1986). Formålet med denne strategien er å forandre elevene sine følelser i enkelte hendelser, gjennom trøst eller konstruktive tilbakemeldinger. Lærerne Emilie, Thomas og Andreas forteller at de forsøker å hjelpe elevene med nyansering av språket når elevene opplever vanskelig perioder. På denne måten forsøker de å hjelpe elevene å sette ord på utfordringene de har i hverdagen, slik at de kan få konstruktiv hjelp for å løse disse. I tillegg forteller læreren Sara at hun selv er opptatt av yoga i hverdagen, og har sett en positiv effekt av å meditere med elevene for å gi dem et avbrekk om de opplever stress. Metoder som kan anvendes for å regulere elevenes opplevelse av stress kan være å ta samtalen om nyansering og oppfordre til fysisk aktivitet eller meditasjon (Bru, 2019; Carver, Scheier, & Weintraub, 1986).

Det kommer frem at lærerne i denne studien har arbeidet med livsmestring før begrepet kom i Fagfornyelsen. De opplever det positivt at det nå er satt av tid som konkret skal bli brukt til dette, men at det kan være utfordrende å vite hvordan dette skal arbeides med helt konkret. I sammenheng med livsmestring trekker også lærerne fram mestring og hvordan arbeidet med strategier kan hjelpe elevene å håndtere utfordringer som oppleves som stressende i hverdagen.

5.3 Forebyggende tiltak mot prestasjonspress i skolen

Hittil har jeg utforsket lærernes forståelse og arbeidsmåter rundt prestasjonspress og psykisk helse blant elevene i skolen. Med en stor andel av elever som forteller at de opplever et press i hverdagen, er det forventet at det må arbeides forebyggende i klasserommet. Dette er noe lærerne også vektla i intervjuene. I dette delkapitlet vil jeg diskutere ulike forebyggende tiltak som kan begrense prestasjonspresset elevene opplever. Det finnes mange måter å arbeide forebyggende på, men denne delen vil ta utgangspunkt i det informantene fremhevet i intervjuene. De sentrale tiltakene vil være relasjonsarbeid i skolen, læringsmiljøet, skole-hjem samarbeid og voksentetthet og tverretatlig samarbeid på skolen.

5.3.1 Relasjonsarbeid i skolen: sosial støtte

Klasserommet er stedet hvor elevene tilbringer mesteparten av tiden på skolen, og har det meste av kontakten med medelever og læreren. Det er derfor et avgjørende sted for å tilrettelegge for elevenes sosiale og faglige utvikling og læring (Lee, Hong, Kang, & Lee, 2023). Én av måtene å tilrettelegge for elevenes læring er å danne gode relasjoner. Relasjonene som blir dannet i klassen vil være basen for den faglige og sosiale læringen (Berg, 2012, s. 68). Relasjonsarbeid på skolen er også et punkt som alle lærerne trekker frem som viktig i skolehverdagen. Flere av lærerne påpeker at enkeltelever kan oppleve skolearbeidet og fokuset rundt karakterer som altoppslukende. Om det oppleves som altoppslukende, kan det være sårbart og ha negative konsekvenser om elevene opplever at de mislykkes. Samtlige av lærerne uttrykker at de viser støtte til elevene som opplever skolehverdagen som stressende, og forsøker å hjelpe dem å finne en løsning på utfordringene på individnivå og på klassenivå. I denne settingen er det nødvendig at eleven har en positiv relasjon til læreren, slik at det læreren sier også har belegg og oppleves viktig for elevene. I forbindelse med målstrukturen på klassenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2022) fra delkapittel 5.1.2, er samtalen rundt hva som er viktig i klasserommet et tiltak som læreren kan bruke for å regulere elevenes opplevelse om hva som virkelig er viktig i skolen. Om læreren retter fokuset til elevene mot at det er lov å prøve og feile, kan dette være en støtte i hverdagen for å godta at det ikke nødvendigvis er å prestere best til enhver tid (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Jeg tolker lærerne i intervjuene som at de støtter og hjelper elevene, og kan sees i sammenheng med det Thoits (2011) ser på som sosial støtte.

Som forebyggende tiltak forsøker flere av lærerne å dele strategier med elevene som bidrar til at de bedre mestrer skoledagen og forebygger stressende situasjoner. Dette kan være læringsstrategier som kan hjelpe dem å planlegge og tilpasse egen hverdag, og mestringsstrategier som kan styrke elevenes mestringsfølelse. I tillegg viser lærerne at de er bevisste på hvordan vurderingssituasjoner blir lagt opp i skolehverdagen, slik det ble sett på i delkapittel 5.1.1 om vurdering. Den støtten lærerne gir her samsvarer med det Thoits (2011) beskriver som instrumentell støtte. Det er den faglige støtten elevene mottar gjennom faglige tilpasninger, veiledning eller samarbeid med skolearbeid (Bru, 2019, s. 39; Lee, Hong, Kang, & Lee, 2023). Videre forteller lærerne Stine og Andreas at de arbeider systematisk med refleksjon med elevene når de har mange arbeidsoppgaver som skal bli gjort. Her forsøker de å vektlegge for elevene at de ikke skal legge egenverdien deres i produktet de leverer på skolen, men skille vurderingen de gjennomfører og dem selv som personer. Læreren Thomas forteller i tillegg at han forsøker å gi elevene støtte gjennom å bevisstgjøre dem på hvordan de kan arbeide med stresset, og heller omgjøre det til noe konstruktivt. Dette kan bli sett på som emosjonell støtte, der det blir gitt forståelse til elevene i situasjonen, og at lærer og elev sammen arbeider konstruktivt for å finne en løsning (Bru, 2019; Thoits, 2011). I dette arbeidet viser lærernes beskrivelse at støtte overfor elevene i skoledagen stemmer overens med hovedfunnene i en tidligere presentert studie. Her vises det til at relasjoner og støtte fra elevenes omsorgspersoner også vil være hjelpsomt for elevene i stressende situasjoner i hverdagen (Larsen, 2011). En utfordring som imidlertid blir trukket fram av flere av lærerne i intervjuene i forbindelse med relasjonsarbeidet, er at de opplever at læreren har for liten tid i løpet av dagen til å snakke med alle elevene som har behov for det. Læreren Emilie forteller at hun har et ønske om at det skulle vært mer tid i løpet av skoledagen for å kunne følge opp enkelteleven, og at eleven kunne hatt mulighet for å snakke med læreren når de selv har behov for det. Læreren Stine forteller at hun opplever at elevene kunne dratt god nytte av å ha et organisert system med voksne de stoler på rundt seg til enhver tid, slik at de kan motta den sosiale støtten de trenger i hverdagen.

I dette kapitlet har hovedmomentet vært hvilken effekt relasjoner i skolen kan ha knyttet opp mot forebygging av prestasjonspress. To av de mest brukte formene for sosial støtte er instrumentell og sosial støtte (Thoits, 2011), noe som også blir brukt av lærerne som ble intervjuet. Om læreren har et bevisst forhold til relasjonskompetanse, kan dette bidra til å se hvilken støtte elevgruppen og enkeltelevne trenger i hverdagen i forebyggingsarbeidet.

5.3.2 Hvilken påvirkning læringsmiljøet i klassen kan ha

I det teoretiske rammeverket ble det lagt vekt på samhandlingen mellom lærere og elever i klasserommet. Det ble også vist til at forholdet mellom lærer og medelevene blir påvirket av læringsmiljøet og det sosiale klimaet i klasserommet (Lee et al., 2023; Pålshaugen & Borg, 2018). Det motivasjonelle klimaet som oppstår i en klasse handler om hva elevene opplever blir verdsatt av lærerne og medelevene i skolen (Tvedt, 2015). De to hovedtypene av klimaer som blir referert til er mestringsklima og prestasjonsklima.

Mestringsklima og prestasjonsklima

Faktorer som påvirker elevenes læringsmiljø er deres trivsel, opplevelse av støtte fra lærerne og motivasjonen deres i klassen (Wendelborg, 2022, s. 105). Flere av lærerne opplever at et trygt læringsmiljø hvor utforskning vektlegges kan være til hjelp for elevene i skolehverdagen, og at det kan være forebyggende mot stress. Lærerne trekker frem ulike måter å arbeide på som kan bidra til forebygging.

Det første som blir trukket fram er det å danne et trygt læringsmiljø der det er lov å feile, og at elevene aksepterer hverandre for sine ulikheter. Lærerne presiserer at dette er noe som kan være forebyggende å arbeide med fra starten av 8. trinn, for å danne en trygg base for elevene. Om elevene opplever en trygg base kan det være lettere for dem å spørre læreren om hjelp i stressende situasjoner. Læringsmiljøet som flere av lærerne beskriver her kan bli sett i sammenheng med et mestringsklima. I en klasse som har et mestringsklima er elevens innsats og utforskning i fokus. I dette klimaet er det et ønske om å utvikle elevens nysgjerrighet framfor gode prestasjoner (Tvedt & Bru, 2019, ss. 55-56) Lærer Emilie beskriver at hun i lite stressende perioder med mindre arbeidspress på skolen bruker tid på å reflektere over stressende skoleperioder sammen med elevene sine. Om læreren og elevene samlet reflekterer over hvorfor stresset oppstod og hva elevene kan fokusere på neste gang, kan dette øke elevenes bevissthet rundt situasjonen. Dette kan i tillegg tilrettelegge for en målstruktur i klasserommet som vektlegger elevenes innsats framfor resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Om elevene opplever at de er en del av et klassemiljø der det ikke ligger et underliggende press om å prestere høyt, kan vurderingssituasjoner heller bli sett på som en mulighet for å utforske kunnskap, framfor en potensiell mulighet for å feile (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23).

Lærer Andreas forteller imidlertid at han opplever en forskjell for hvordan tilretteleggingen og planlegging av undervisningen forandrer seg fra 8. til 10. trinn, og at dette kan ha en påvirkning for læringsmiljøet i klassen. På 8. trinn er det et stort fokus på utforskende og lekende læring, noe som tilsvarer et mestringsorientert klima. På 10. trinn forandrer dette seg over til målrettet arbeid mot gode resultater i vurderingssituasjonene og eksamen. Dette er noe som samsvarer mer med prestasjonsklima, og kan lede opp til mer stress hos enkeltelever. Om en klasse har et prestasjonsklima ligger det et felles mål om å prestere gjennomgående godt. Om et prestasjonsklima oppstår i en klasse vil elevene ofte sammenligne resultatene de mottar (Tvedt & Bru, 2019, ss. 55-56). Dette kan bli sett i lys av undersøkelsene blant skoleelevene, der gode resultater i skolehverdagen vektlegges høyt (Eriksen et al., 2017, s. 62)

Prestasjonsklimaet kan bli sett i samsvar med resultat kvalitet som ble presentert i delkapittel ”Aktualitet: endring i styringsforståelse”. Fokuset blir der rettet mot det helhetlige læringsutbyttet elevene skal sitte igjen med i lys av målene som er gitt. Det blir også skrevet at resultatene elevene oppnår skal måles (NOU 2002: 10, 2002). Dette kan føre til at elevene opplever et prestasjonsklima i klasserommet. At resultatene og vurderingen i skolen skal være et viktig punkt i læringsmiljøet, kan imidlertid bli sett på som en motsetning til hva lærerne selv beskrev da de forsøkte å beskrive sin målstruktur i klasserommet. Målstrukturen som har blitt lagt til grunn på samfunnsnivå vektlegger heller den helhetlige vurderingen av læringsutbytte til elevene gjennom resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Ved at undervisningen blir eksamensrettet det siste året på ungdomsskolen kan undervisningen i større grad bli rettet mot prestasjoner framfor utforsking og nysgjerrighet. Ved at det ikke blir tilrettelagt nok for enkeltelevene, men heller satt fokus på en målstyring som legger til grunn å teste elevene godt på vurderinger, kan resultatet bli en instrumentalisering av fag. Dette er noe flere av lærerne erfarer kan være stressende for elevene.

I et forsøk på en endring av prestasjonsklimaet, kan det arbeides forebyggende og stressdempende for elevene ved og aktivt fremme et mestringsorientert læringsmiljø. Forskning viser til at elevene som opplever et mestringsorientert læringsklima over tid velger oppgaver som er mer utfordrende enn elever fra prestasjonsorienterte klimaer. Elever i et mestringsorientert læringsklima bruker også mer formålstjenlige strategier for læring og mestring i hverdagen. Elever som opplever et prestasjonsklima på skolen er i tillegg mer utsatt for å oppleve stress i skolehverdagen (Tvedt & Bru, 2019, ss. 55-56). Det er også vist at elever selv ønsker en større bevisstgjøring fra skolen knyttet til forventningene skolen har for

elevenes resultater. Elevene ønsker en mer konkret beskrivelse for å se sammenhengen mellom innsatsen de legger inn og resultatene de mottar (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017). Til tross for enighet blant lærerne om at de ønsker å danne et mestringsklima i klassen, opplever de det utfordrende når mye av fokuset i skolen og blant elevene allerede ligger på prestasjoner.

Forutsigbarhet og kontroll for elevene

Til tross for at alle lærerne nevner læringsmiljø som en relevant faktor i intervjuene, er det bare Emilie og Stine som konkret nevner forutsigbarhet for elevene som en grunnleggende støtte i læringsmiljøet. Forutsigbarhet og kontroll er et punkt som Bru (2019) også referer til som forebyggende mot stress blant elevene. Emilie og Stine legger opp til forutsigbarhet for elevene ved å ha en vurderingsoversikt som gir elevene kontroll over hva de må være forberedt til for hver uke. Om elevene mottar en oversikt over hendelsen som vil skje på skolen, kan de få mulighet til å konsentrere seg om én situasjon av gangen. Dette kan hjelpe elevene å minske risikoen for overbelastning når det kommer til skolearbeid (Bru, 2019). Om elevene har forutsigbarhet og kontroll i hverdagen kan dette være en beskyttende faktor mot stress. Om elevene har få arbeidsoppgaver de må gjennom av gangen, vil dette føre til en jevn arbeidsbelastning for elevene. Dette kan særlig ha en påvirkning for deres kontroll i hverdagen, hvor de kan fullføre en oppgave før de er nødt til å starte med en annen (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017, s. 24). Elever som opplever å ha for mange skoleoppgaver på en gang og lite kontroll i hverdagen vil ha større risiko for å ikke mestre skolearbeidet og oppleve det som vanskelig å gjennomføre (Tvedt & Bru, 2019, ss. 61-63). Dette vil være fordi forventningene skolen har til elevene ikke vil samsvare med ressursene elevene opplever at de selv har. Om forventningene og ressursene ikke overlapper over en viss periode, kan dette føre til en varig opplevelse av stress for elevene (Lazarus & Folkman, 1984). Flere av lærerne har imidlertid god erfaring med en vurderingsoversikt blant elevene på skolen. Når elevene selv har kontroll, kan de planlegge når de selv vil gjøre skolearbeidet for å bli ferdig med arbeidet i forkant av situasjonene.

I dette delavsnittet har det blitt sett på to faktorer i forebyggingsarbeidet blant lærerne. På en side er dette å forsøke å danne en kultur som har et mestringsklima framfor et prestasjonsklima. Dette kan imidlertid bli sett på som utfordrende da flere elever har et stort fokus på resultater. Den andre faktoren er et læringsmiljø som består av forutsigbarhet og

opplevelse av kontroll hos elevene. Om det blir lagt til rette for disse momentene kan det være beskyttende og forebyggende for elevene som opplever stress i skolehverdagen (Bru, 2019).

5.3.3 Skole-hjem samarbeid

Skole og hjem er to av stedene elevene oppholder seg mesteparten av tiden, og det kan være avgjørende for elevenes utvikling og læring at samarbeidet mellom arenaene er godt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Et godt skole-hjem samarbeid var noe som ble trukket frem som et viktig aspekt hos alle lærerne, og Thomas nevnte spesifikt at han opplever en klar sammenheng mellom elevenes trivsel, prestasjoner og et godt skole-hjem samarbeidet. Om det blir etablert et godt samarbeid fra start, kan det være lettere for begge parter å identifisere utfordringene elevene står overfor, og så tidlig som mulig sette inn forebyggende tiltak (Havik, 2019, s. 139).

I delkapittel ”5.1.3 Påvirkningsfaktorer for prestasjonspress utenfor skolen” ble det presentert at kravene og forventningene elevene mottar fra foresatte blir sett på som en av bidragsyterne til elevenes opplevde prestasjonspress (Eriksen et al., 2017, ss. 66-67). Dette samsvarer med hva flere av lærerne har opplevd i skolehverdagen også. Lærerne Stine og Sara har merket seg at flere foresatte stiller krav til barna sine som er høye og urealistiske, noe som kan virke negativt inn på elevenes følelse av mestring og videre læring. Det ble fortalt av flere av lærerne at de vektlegger et forebyggende skole-hjem samarbeid med åpen dialog mellom lærerne og foresatte om elevens prestasjoner og forutsetninger. Dette kan bli sett i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver som en forventningsavklaring mellom skole og hjem. Skole og hjem kan i flere tilfeller sitte inne med ulike forventninger og mål de ønsker at elevene skal oppnå. En motstridende forventning kan være lærernes forventning til den støtten elevene mottar når de arbeider med lekser eller vurderinger sammen med foresatte, og at dette i praksis ikke samsvarer med støtten elevene mottar hjemme. Dette kan gjøre at elevene ikke opplever overensstemmelse mellom oppgavene som blir gitt på skolen og hjelpen de mottar hjemme. Dette kan føre til en stressituasjon for elevene, da de kan føle manglende sammenheng og mestring i forbindelse med skolearbeidet (Samdal et al., 2017, ss. 23-24). Det kan derfor være nødvendig å ha en klar dialog mellom partene om hvilke forventninger som vil være støttende for å minske risikoen for hva som kan oppleves som stressende for elevene.

En annen forebyggende faktor som lærerne vektla var at foresatte burde ha en større tilstedeværelse i skolen med tanke på informasjonsflyten. Et punkt flere av lærerne uttrykte, var at det kan være forebyggende å ha en åpen dialog med foresatte gjennom hele skoleåret, og ikke kun i tidsrommene med mange vurderingssituasjoner. Drugli og Nordahl (2016, s. 6) viser til at elevene ofte har et positivt utbytte på flere områder på skolen om deres foresatte har en deltakende rolle. Utbyttet elevene kan oppnå er å styrke læringsutbyttet, skape gode relasjoner til lærere og medelever, danne gode arbeidsvaner og bedre arbeidsinnsats. Foresatte vil i denne sammenhengen også få et bedre utbytte av samarbeidet, da de får mer kunnskap om elevenes skolehverdag og læringssituasjoner. Flere av lærerne påpekte at de kan skape denne åpne dialogen med de foresatte, ved å gi dem jevnlig oppdateringer om elevenes utvikling og hva som skjer i løpet av skoleukene. Dette er noe som imidlertid er et tidkrevende tiltak for lærerne, ettersom de forholder seg til et høyt antall elever og ofte underviser i flere fag.

Inntar foresatte en deltakende rolle i elevens skoleliv kan dette også være bidragsytende og forebyggende i både skolen og hjemmet. Lærer Emilie beskriver dette godt ved å si at de foresatte har et bilde av egne barn mens skolen har et annet. Disse bildene vil ikke kunne være identiske, men om skole og hjem kommuniserer godt, vil begge parter få et mer fullverdig bilde som også samsvarer med hverandre i større grad. Her vil foresatte få innsikt i elevenes situasjon på skolen, og læreren vil på samme tid få innsikt i elevenes hjemmesituasjon og hvilke behov de trenger. Det kan åpne for at lærerne kan tilrettelegge skoledagen og leksene ytterligere, slik at elevene kan motta større støtte i skolearbeidet hjemme, og en bedre sammenheng i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Om foresatte får et større innblikk i arbeidsoppgavene elevene skal gjennomføre i løpet av skoleuken, kan det gi foresatte en oversikt og et større rom for å hjelpe elevene praktisk med logistikk og gjennomføring av lekser på elevenes egne premisser (Bru, 2019, s. 39). Det ble i delkapittel ”5.3.1 Relasjonsarbeid i skolen” vist til at lærere og medelever kan bistå elevene med instrumentell og emosjonell støtte (Thoits, 2011). Dette er noe foresatte også kan bidra med. Om elevenes foresatte bidrar med instrumentell og emosjonell støtte i forbindelse med skolearbeidet, er det mulig at presset elevene opplever ikke vil oppleves som overveldende. Om elevene får et lett press fra en omsorgsperson, kan dette være med på å hjelpe eleven med utfordringer som oppstår i hverdagen (Havik, 2019, ss. 137-139)

I denne delen har hovedfokuset vært hvordan et godt skole-hjem samarbeid kan være gunstig med tanke på elevenes læring og forebygging av prestasjonspress. Faktorene som ble vektlagt av lærerne var en forventningsavklaring blant skole og foresatte og tettere informasjonsflyt. Dette kan være et bidrag for elevene i forebyggingen av stress, ved at lærerne får økt kjennskap til elevene gjennom de foresatte.

5.3.4 Voksentesetthet og tverretatlig samarbeid på skolen

I det siste delkapitlet vil det bli diskutert betydningen av voksentesetthet og tverretatlig samarbeid i skolen. Kvello (2020, s. 263) viser til at det finnes mange former for samarbeid blant interne og eksterne ressurser i skolen. Om det er et mangfold av yrkesgrupper i skolen kan det være en støtte for elever som møter på ulike utfordringer i hverdagen (Berg, 2012, ss. 76-77). Dette kan inkludere elever som opplever et stress i ulik grad på spekteret. Grunnen til mangfoldet av yrkesgrupper i skolen er at skolen skal være med å inkludere alle elever, uavhengig av forutsetninger og livssituasjoner (Skotheim, Johannessen, & Holst-Jæger, 2019). Da lærerne ble spurt om forebyggende tiltak i forbindelse med prestasjonspress svarte samtlige av lærerne at flere ressurser og yrkesgrupper i skolen var et viktig fokusområde.

Lærerne forteller at de interne og eksterne ressursene som samarbeider med lærerne blir godt brukt i dag, men at det kunne vært enda flere personer og yrkesgrupper som inn for å hjelpe de elevene som opplever hverdagen som stressende. Lærer Stine forteller at mange elever kunne hatt utbytte av et organisert system med voksne personer fra ulike arbeidsgrupper rundt seg på skolen. Disse kunne hjulpet dem før eventuelle utfordringer utvikler seg. Det organiserte systemet Stine prater om kan bli sett i sammenheng med voksentesetthet på skolen. Voksentesettheten inkluderer andre ansatte på skolen enn lærere, dette er blant annet rådgivere, miljøarbeidere, assistenter og helsesykepleiere (Sandsør, Reiling, & Salvanes, 2019, s. 2). Både Stine og Emilie presiserer at flere yrkesgrupper bør inkluderes i skolen, og at mange av de allerede eksisterende yrkesgruppene burde få større plass. Flere av lærerne bemerker seg at det alltid er lang kø utenfor helsesykepleierne sine kontorer fordi mange elever trenger noen å snakke med i skolehverdagen. Dette er ikke fordi læreren skal bruke mindre tid på relasjonsbygging, men fordi læreren ikke alltid sitter inne med nok kompetanse eller tid for å hjelpe elevene tilstrekkelig. Tverretatlig samarbeid kan være behjelpelig for lærere i situasjoner hvor en selv ikke føler seg kompetent nok. Å trekke inn andre profesjoner som sitter inne med annen kompetanse enn læreren kan skape et rom for å gi eleven den hjelpen de trenger. Dette er hjelp som kan komme fra helsesykepleiere, spesialpedagoger, rådgivere, og

også andre instanser er pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevernet og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (Berg, 2012, ss. 76-77; Johannessen, Skotheim, & Holst-Jæger, 2019). Berg (2012, ss. 72-73) viser derimot til at mange skoler i Norge ikke har tilstrekkelig økonomi når det kommer til å gi elevene et pedagogisk og tilpasset opplæringstilbud med nok personer rundt dem.

Det blir gjennom intervjuene med lærerne og det teoretiske rammeverket vist at skolen og skolens samarbeidspartnere erfarer en sammensatt utfordring med unge som opplever et krysspress for å lykkes i hverdagen. Dette viser til prestasjonspresset som er skrevet om tidligere (Skotheim et al., 2019). Noe som imidlertid er viktig å se på i sammenheng av samarbeid mellom lærere og andre yrkesgrupper, er hvordan samarbeidet skal foregå i praksis. Det er ikke alltid at dette blir tilrettelagt da det ikke ligger retningslinjer til grunn for hvordan skolen skal samarbeide med interne og eksterne ressurser. Det er uttrykt usikkerhet om hvordan det tverrfaglige arbeidet blir gjennomført i dag. Hensikten for arbeidet er god, men kommentarer gitt av de intervjuede lærerne tilsier at samarbeidet mellom hjelpeapparat, skole, foresatte og hjem ikke nødvendigvis fungerer godt nok. Dette er ofte fordi det ikke er sammenheng og oppfølging i tiltakene som blir tilrettelagt for elevene og en utfordring med informasjonsflyten mellom samarbeidspersonene (Berg, 2012, ss. 78-79).

Flere av lærerne synes i tillegg at læreren burde bli inkludert mer i samarbeidsprosessene. Sara viser til at læreren er en av de som ser elevene mest i løpet av dagen, og har nyttig informasjon å dele i samarbeidsprosessen. Det kan imidlertid bli sett på som gunstig at det er flere personer som deltar systematisk, slik at oversikten over informasjonen som blir delt i samarbeidet kan bli brukt videre. Berg (2012) viser videre til tiltak som kan være behjelpelige i samarbeid med interne og eksterne instanser i skolen. Dette inkluderer at samarbeidet i større grad skal bli systematisert. Det burde settes mål, rutiner og ansvarfordeling tidlig i samarbeidet. Det burde i tillegg gitt kunnskap om hele situasjonen samarbeide handler om, da gjensidig deling av informasjon kan styrke hjelpen eleven trenger. Respekt mellom de ulike instansene er også et viktig aspekt som må bli vektlagt, der kompetansen til de ulike instansene blir hørt og respektert i samarbeidet, slik at det blir dratt nytte av alle evnene profesjonene og personene sitter inne med.

Voksnettheten i skolen og tverrfaglig samarbeid mellom lærere, andre yrkesgrupper og instanser kan være av stor verdi for elevene. Lærerne påpeker at de synes at flere yrkesgrupper med ulik kompetanse burde få større fokus i skolen. Dette er ikke nødvendigvis fordi læreren ikke ønsker å ta en del i arbeidet med elever som opplever en utfordrende hverdag, men de forteller at ikke alltid tiden eller kompetansen strekker til. Skolens økonomi kan imidlertid være en utfordring, noe som også gjør at de nødvendige ressursene for en økt voksentetthet ikke alltid vil være tilgjengelig. Det som derimot er mer gjennomførbart er et mer systematisk arbeid og samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene gjennom ansvarsavklaring og klare linjer mellom de ulike rollene de har.

6. Konklusjon

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt læreren sine opplevelser og erfaringer rundt elevenes prestasjonspress i skolen, og det ble det gjennomført fem intervjuer med lærere fra ungdomsskolen. Med tanke på prosjektets utvalgsstørrelse, vil ikke resultatene være generaliserbare. En hensikt med prosjektet er imidlertid å gi en pekepinn på hvordan enkelte lærere oppfatter prestasjonspress i skolen, og da ikke kun ut ifra elevperspektivet som ofte er i fokus.

Masterprosjektet mitt har tatt utgangspunkt i problemstillingen ”Hvordan forstår lærere prestasjonspress blant elever på ungdomsskolen?”

I teorien, presentasjon av funn og diskusjon har tre begreper vært sentrale: prestasjonspress, psykisk helse og forebyggende tiltak. Disse kategoriene gjenspeiles gjennom forskningsspørsmålene:

1. Hvor opplever lærerne at elevenes prestasjonspresset kommer fra?
2. Hvilken betydning har lærerens kunnskap om psykisk helse i møte med elevene i skolen i dag?
3. Hvilke tiltak opplever lærerne som viktige for å forebygge prestasjonspress på skolen?

Videre i min konklusjon vil jeg derfor ta utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene for å sikre at alle delene av problemstillingen blir besvart.

Det første forskningsspørsmålet viser til hvordan lærerne opplever at elevenes prestasjonspress kommer fram. Gjennom teori og presentasjon av funn kom det fram at prestasjonspresset elevene opplever er sammensatt, og det oppstår både på og utenfor skolen. På skolen er det situasjoner rundt vurdering som oppleves som mest fremtredende for prestasjonspresset blant elevene. Dette kan sees både fra et prestasjonsperspektiv som handler om vurderingssituasjoner og arbeidsmengden i skolen, samtidig som det er et fremtidsperspektiv av vurdering med tanke på inntak til videregående skole (Bakken, 2019; Bakken, 2022; Eriksen et al., 2017). I arbeidet med vurdering i skolen trakk lærerne fram at de forsøker å tilrettelegge for elevene ved å vektlegge en formativ vurdering med

tilbakemeldinger. Det var imidlertid enighet blant lærerne at det er et karakterfokus hos elevene, og dette forsterkes gjennom signalene som blir sendt fra samfunnet generelt. Dette medførte at på tross av at lærerne ga elevene fyldige tilbakemeldinger sammen med karakterene, var det ofte karakterene som ble vektlagt av elevene. Lærerne påpekte at de ønsker å legge til rette for en læringsorientert målstruktur i skolehverdagen hvor læring og utvikling står sentralt. Praksisen viser likevel at skolehverdagen blir prestasjonsorientert med et fokus på hva elevene sitter igjen med av læringsutbytte etter endt ungdomsskole. Utenfor skolen kan presset fra foresatte, og et økt fokus på individualisering i samfunnet bli sett på som en pådriver for stresset. Et tilsvarende prestasjonspress kan ofte oppstå fordi det ikke er samsvar mellom forventningene og ambisjonene elevene, lærerne og foresatte sitter inne med. Lærerne presiserte at det ofte i disse tilfellene var de foresatte som hadde urealistiske forventninger til egne barn. Økt individualisering i samfunnet kan også føre til at elevene har høye forventninger til seg selv, og sitter inne med et ønske om å prestere godt på flere arenaer i hverdagen. Det er også vist en generelt større åpenhet rundt temaet prestasjonspress i dag (Madsen, 2018). Det stilles likevel spørsmål om denne åpenheten har ført til at flere elever opplever følelsen av press i hverdagen da ikke minst fordi de ofte blir presentert for problemstillingen gjennom ulike medier og undersøkelser.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler lærerens kunnskap om psykisk helse i skolehverdagen. Skaalvik og Federici (2015) har i sin forskning koblet elevenes opplevelse av prestasjonspress opp mot deres psykiske helse. Lærerne trekker fram at arbeidet med psykisk helse er et viktig fokusområde for å hjelpe elevene med å regulere deres opplevelser i krevende situasjoner og stress i hverdagen. En utfordring i arbeidet med psykisk helse som trekkes fram av lærerne, er at elevenes bevisstgjøring rundt dette avhenger av lærerens kunnskap og engasjement rundt temaet. I skolen har det imidlertid gjennom Fagfornyelsen blitt introdusert et nytt tverrfaglig tema ”Folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet)”, og dette kan direkte knyttes til psykisk helse og livsmestring. Livsmestring kan bli sett på som et tilskudd til arbeidet med gjennomgående psykisk helsearbeid i skolen i dag, og skal nå inngå i alle fag. Et utfordrende aspekt kan likevel være at det ikke er lagt noen klare rammer for hvordan skoler eller enkeltlærere skal integrere livsmestring i sin undervisning (Madsen, 2020). I en forlengelse av livsmestring uttrykker lærerne imidlertid at livsmestring er noe de har holdt på med lenge i skolen, uten å bruke det eksakte begrepet. Elevenes mestring er et punkt som lærerne vektlegger i undervisningen. Flere av lærerne trekker fram at mestring er noe elevene bør oppleve på skolen, samtidig som

de også bør ha mestringsarenaer utenfor skole. Arbeidet med livsmestring i skolen kan i tillegg bidra til at elever kan utvikle mestringsstrategier i hverdagen, og som kan hjelpe de med opplevelsen og taklingen av stress generelt.

Det siste forskningsspørsmål tar for seg hvordan lærerne arbeider forebyggende mot prestasjonspresset i skolen i dag. Tiltak som lærerne trakk fram som forebyggende var de relasjonene elevene har i skolen, klassemiljøet, skole-hjem samarbeid og samarbeid med eksterne og interne ressurser i skolen.

I relasjonsarbeidet ble det vektlagt hvordan sosial støtte, både instrumentelt og emosjonelt, kan bli sett på som en forebyggende faktor. Gjennom de disse to typene støtte, kan læreren og elevene seg imellom være faglig og emosjonelt til hjelp for de elever som står i stressende situasjoner i hverdagen (Bru, 2019; Thoits, 2011) og hjelpe dem å arbeide forebyggende for senere tilsvarende situasjoner. Klassemiljøet ble sett på som en faktor i sammenheng med hvilket motivasjonelt klima læreren arbeidet mot og legger som base i klassen (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). Lærerne presiserte at de ønsket å ha et mestringsklima i sine klasserom, med fokus på mestring og utforskning blant elevene. Dette er noe de opplevde som greit på 8. trinn, men nærmere 10. trinn ble fokuset ofte rettet mot et prestasjonsklima hvor karakterer og resultater fikk stor betydning. Det kan derfor bli sett på som forebyggende at det gjennomgående skal være et mestringsfokusert klima i klasserommet uansett årstrinn. Et ytterligere tiltak som ble vektlagt var å legge gode rammer rundt skole-hjem samarbeidet. Om læreren fra start har en forventningsavklaring og god informasjonsflyt med foresatte, kan dette gjøre at foresatte også kan være en støtte for elevene hjemme. Om skole og foresatte kan hjelpe hverandre med å se hva enkelteleven trenger i skolesammenheng, kan dette bidra til å øke elevenes opplevelse av mestring, i stedet for at skoledagen kan virke overveldende fordi oppgavene er for mange og for vanskelige.

I sammenheng med lærerrollen, ble det sett på som et utfordrende aspekt at lærerne ikke alltid har tid eller kompetanse til å håndtere alle utfordringene som elevene står overfor i skolen. Det siste tiltaket som derfor ble trukket fram var hvilken effekt eksterne og interne ressurser kan ha i forebyggingsarbeidet mot prestasjonspress. Det blir vist til av at et organisert system med høy voksentetthet rundt elevene kan ha en svært positiv effekt og at dette er ønsket. Utfordringen ligger i at skolene ofte ikke har et økonomisk grunnlag til å sette inn et ønsket antall ressurser rundt elevene (Berg, 2012, ss. 72-73). Det som derimot er enklere

gjennomførbart, er en videreutvikling av arbeidet mellom interne og eksterne ressurser, og hvordan samarbeidet mellom disse og skolen bedre kan fungere. Her vil det bli sett på som gunstig med forventnings og kompetanseavklaring blant de ulike profesjonene, slik at de kan på en enda bedre måte, dra nytte av hverandre i skolehverdagen.

6.1 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg påpeke at selv om jeg i dette prosjektet har diskutert flere av lærernes perspektiver så må det antas at det er ytterligere årsaker til økt prestasjonspress blant skolelever, og en videre forskning på temaet er derfor viktig. Ut ifra informasjonen som ble hentet inn fra lærerintervjuene, er det fremdeles mange tankevekkende perspektiver som ble nevnt, men ikke ble tatt med i denne studien. I den videre forskningen kan det derfor være interessant å belyse perspektivene til flere av de andre aktørene i skolen. Dette kan inkludere skoleledere, helsesykepleiere, miljøarbeidere og elevenes egne erfaringer rundt temaet da sett i lys av lærernes opplevelser. Andre faktorer som også kunne vært interessante å trekke inn er eventuelle kjønnsforskjeller, foresatte sin økonomiske situasjon og utdanningsnivå, og samlet kan dette føre til at temaet blir enda bredere belyst.

Referanseliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, ss. 261-271.
- Andersen, P. L., & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Avseth, H. (2015, 05 21). *nrk.no*. Hentet 10 09, 2022 fra <https://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. OsloMet, NOVA, Oslo.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. OsloMet, NOVA, Oslo.
- Bakken, A., & Sletten, M. A. (2016, 09 01). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet 02 14, 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18, ss. 46-76.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies* (ss. 1-46). Cambridge University Press.
- Berg, N. B. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Oslo: Pedlex.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1986). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, ss. 267-283.

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Clasen, D. R., & Brown, B. B. (1985, 03 451-468). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Diseth, Å. (2020). Målorienteringsteori - elevenes målorientering og antakelser om egen evner. I A. Danielsen, *Til elevens beste*. Oslo: Gyldendal.
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2016, 04 25). Samarbeidet mellom hjem og skole.
- Engh, R., & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2020). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft, & L. V. Sandvik, *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ghosh, A. (2016, 04 25). *Utdanningsforbundet*. Hentet 06 02, 2022 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/onsker-storre-bevissthet-om-prestasjonspress/>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring. I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 125-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse... sammen om psykisk helse*.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: krav, forventninger og muligheter. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (ss. 17-45). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 122-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvælo, Ø. (2020). Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I A. Danielsen, *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (ss. 246-283). Oslo: Gyldendal.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 24-34.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company New York.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, ss. 18-24.
- Lee, T., Hong, S. E., Kang, J., & Lee, S. M. (2023, 01 19). Role of achievement value, teachers' autonomy support, and teachers' academic pressure in promoting academic engagement among high school seniors. *School Psychology International*.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske .
- Lillejord, S., & Johansson, L. (2016, 11 11). *Utdanningsforskning*. Hentet 03 16, 2023 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/effekten-av-fysisk-aktivitet-i-skolen--mange-uavklarte-sporsmal/>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS .
- Mausehagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design*. London: Sage Publications Inc.
- Mælan, E. N., & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I N. G. Viig, G. K. Resaland, & H. E. Tjomsland, *Folkehelse og livsmestring - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærerens rolle. I M. H. Olsen, & J. Buri-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (ss. 115-131). Oslo: Cappelen Damm AS .

- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet .
- Pålshaugen, Ø., & Borg, E. (2018, 09 21). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 180-190.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse . I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Universitetet i Bergen, Hemil-senteret . Oslo: Helsedirektoratet.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*(1), ss. 20-23.
- Sandsør, A. J., Reiling, R., & Salvanes, K. (2019). *Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte?* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sandsør, A. J., Reiling, R., & Salvanes, K. (2019). *Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte?* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sandvik, L. (2022). Vurderingskulturer i norsk skole . *Bedre skole* , 34.(Nr. 3), ss. 62-67.
- Sandvik, L. V. (2019, 10 28). Hentet 04 15, 2023 fra Utdanningsnytt:
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>
- Sandvik, L. V. (2020). Hvordan utvikle vurderingskulturer? I H. Fjortøft, & L. V. Sandvik, *Vurderingskompetanse i skolen* (ss. 270-295). Oslo: Universitetsforlaget.

- Schancke, V. A. (2012). Skolen – en viktig arena for forebyggende og helsefremmende arbeid.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-fisering av den norske skole - en suksesshistorie fra OECD. I K. Rlvik , *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015, 09 15). *Utdanningsforskning*. Hentet 02 25, 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2022). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Skedsmo, G., & Mausethagen, S. (2017, 06 15). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 169-179.
- Skotheim, T., Johannessen, B., & Holst-Jæger, J. E. (2019). Samarbeid om elever på tvers. (1), ss. 12-17.
- Stenersen, C. R., & Prøitz, T. S. (2020, 12 30). *Utdanningsnytt*. Hentet 04 01, 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-kunnskapsloftet/hva-skjedde-med-ideen-om-en-kultur-for-laering-i-skolen/267690>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen, ': Fagbokforlaget.
- Thoits, P. (2011, 06). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*(52), ss. 145-161.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tvedt, M. S. (2015, 04 30). *Utdanningsforskning*. Hentet 04 02, 2023 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/mestringsklima-eller-prestasjonsklima/>
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru , & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru , & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet . (u.d.). *Udir*. Hentet 09 16, 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020, 06 13). *Udir*. Hentet 05 28, 2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 08 25). *Udir*. Hentet 03 23, 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Udir*. Hentet 09 16, 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2022). Skolens håndtering av mobbing og krenkelseser. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen* (ss. 98-113). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Wiliam, D. (2011, 04 12). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, ss. 3-14.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget .
- World Health Organization. (2018, 03 30). *World Health Organization*. Hentet 03 03, 2022 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (u.d.). *World Health Organization*. Hentet 03 20, 2023 fra <https://www.paho.org/en/topics/mental-health>
- Zimmer-Gembeck, M., & Skinner, E. (2008, 01 11). Adolescents coping with stress: development and diversity. *The prevention researcher*, ss. 3-7.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies* (ss. 202-232). New York: Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: samtykkeerklæring for lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerens arbeid med prestasjonspress i ungdomsskolen”

Formål

Jeg er en masterstudent på studieprogrammet *skolerettet utdanningsvitenskap* – med fordypning i *profesjonspedagogikk* ved Oslo Metropolitan University (OsloMet). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet for dette prosjektet er å se hvilke tanker lærere har rundt elevenes prestasjonspress på ungdomsskolen i dag, og hvordan det arbeides med. Jeg ønsker å se i hvilken grad elevenes press på skolen oppleves gjennom lærernes perspektiv. Dette innebærer blant annet om prestasjonspress oppleves ulikt fra de forskjellige trinnene, og tanker om hvordan dette eventuelt kan forebygges eller arbeides med. Jeg vil se på dette i sammenheng med psykisk helse i klasserommet, og det nye tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring”, med fokus på livsmestring. Du er sammen med andre lærer utvalgt å intervju i studiet for førstehåndserfaringene som lærer i ungdomsskolen i dag.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Oslo Metropolitan University, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Lene Kristine Marsby Ramberg

Student: Maren Victoria Berg Schøyen

Hva betyr det for deg å delta?

I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere opplever elevenes prestasjonspress i skolen, og om det kan arbeides for å forebygge dette. Du vil være en av fire lærere som blir spurt om å delta som informant, på bakgrunn av at du jobber på ungdomsskole. Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, ønsker jeg å foreta et intervju på omkring 45 minutter. Intervjusamtalene vil bli tatt opp på båndopptaker, på et sted vi blir enig om. Intervjuet blir tatt opp elektronisk, for deretter bli transkribert og anonymisert. Spørsmålene vil handle om prestasjonspress, psykisk helse og livsmestring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Det vil ikke være noen negative konsekvenser om du velger å trekke deg. Dersom du trekker deg, vil all innhentet informasjon bli slettet, og det vil ikke bli brukt i masteroppgaven.

Dine rettigheter

Om det kommer fram opplysninger om deg i oppgaven, har du rett til innsyn om hvilke personopplysninger som er samlet inn. Du vil få mulighet til å få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg, og få kopi av dine opplysninger. Du kan også sende inn klage til Datatilsynet eller personvernombudet om du synes at opplysningene om deg er behandlet på en uforsiktig måte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All informasjon om deg og skolen vil bli anonymisert, og vil bare bli brukt til formålet som er beskrevet i skrivet. Opptakene vil slettes når oppgaven er ferdig. Ingen andre enn meg, Maren Victoria Berg Schøyen, vil vite hvem som er blitt intervjuet. Informasjonen som kommer frem, vil heller ikke kunne tilbakeføres til deg som informant. Opplysningene behandles konfidensielt og loven om personvern følges.

Før intervjuet finner sted, ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne at du har lest og forstått informasjonen på dette arket, og at du ønsker å delta. Hvis du har spørsmål eller vil ha mer informasjon om studiet, ta gjerne kontakt:

- Prosjektansvarlig, Lene Kristine ~~Marsby~~ Ramberg
Telefon: 992 29 397
E-post: lenera@oslomet.no
- Student, Maren Victoria Berg Schøyen
Telefon: 909 95 166
E-post: schoyenmaren@gmail.com

Med vennlig hilsen

Maren Victoria Berg Schøyen

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over og samtykker om å delta i intervju. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilket klassetrinn underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du vært lærer?

Prestasjonspress

- **På hvilken måte opplever du elevene opplever prestasjonspress i dag?**
 - Hva tenker du kan ligge til grunne for presset?
 - I hvilken grad opplever du at elevene på skolen du arbeider på, kjenner på dette presset?
 - Tenker du elevene kan få noe positivt elevene ut av dette presset?
- **Hvordan arbeider du med press blant elevene på skolen?**
 - er press blant elevene noe du forholder deg til når du planlegger undervisningen og snakker med elevene på skolen?
 - Merker du noe forskjell på hvordan undervisningen blir lagt opp og vurdert i 8. Og 10. trinn?
- **På hvilken måter møter dere elever som kjenner på stress og press i hverdagen?**
 - Blir det tatt i bruk noen ulike tiltak på klasse- og/eller individnivå?

Psykisk helse

- **Hvilke tanker har du rundt begrepet psykisk helse?**
 - hvilke faktorer opplever du, som kan påvirke elevenes psykiske helse i skolehverdagen?
- **Hvordan arbeider dere med psykisk helse på skolen?**
 - Er dette noe som blir arbeidet med i fellesskap eller individuelt?
 - Hva tenker du at det bør legges vekt på i forebygging av prestasjonspress og psykisk uhelse på skolen? (Bør det settes inn mer ressurser, psykologer, helsearbeider, kurs blant lærere?)
- **Hvilket utbytte opplever du at elevene kan få, av å aktivt jobbe med psykisk helse i skolen?**

Livsmestring

- **Livsmestring og folkehelse er et nytt tverrfaglig tema, hvordan er din forståelse av dette?**
 - Livsmestring og folkehelse som ulike punkter
- **Hvordan jobber dere med livsmestring på skolen?**
 - Hvilken ny kunnskap tenker du elevene sitter inne med, etter man har fått livsmestring som tverrfaglig tema?
 - Ser du noen sammenheng mellom temaet livsmestring og psykisk helse?
 - Hva ser du på som lærerens rolle i arbeidet med elevenes livsmestring?
- **Hvilken opplevelse har du av elevenes utbytte, i arbeidet med livsmestring?**

Avslutning

- Er det noe mer du ikke føler du har fått sagt, eller noe du vil ta opp?

Vedlegg 3: godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Lærers arbeid med press på ungdomsskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 195699	Vurderingstype Standard	Dato 21.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Lærers arbeid med press på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Lene Kristine Marsby Ramberg

Student

Maren Victoria Berg Schøyen

Prosjektperiode

20.08.2021 - 11.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 11.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Endringen av prosjektslutt er innenfor det som er rimelig å forvente med tanke på informasjonen som ble gitt.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!