

Sammendrag

Temaet for denne studien er ungdoms erfaringer med skolestress. Den vektlegger å se skolestress i lys av elevers psykiske helse, da forskning viser at det er sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016). Formålet er å få innsikt i hvordan ungdommer erfarer skolestress og hva de ser som mulige løsninger for å dempe opplevd skolestress.

Studiens problemstilling er som følger: *Hva er ungdoms erfaringer med skolestress?* For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metodisk tilnærming. Jeg har gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med 13 ungdommer på 10.trinn. Deres erfaringer, slik det fremkommer i det empiriske materialet, er relatert til årsaker, virkninger og løsninger. Dette blir belyst og drøftet med utgangspunkt i tidligere forskning, lovverk, offentlige dokumenter, samt teori om stress, skolens målstruktur, selvbestemmelse og verdier. I tillegg blir Seiffge-Krenke (2012), Lozano, Valor-Segura og Lozano (2015) og begrepet ”human agency” (Bandura, 1997) inkludert i drøftingskapitlet for å fremheve flere sider ved viktige funn.

Sentrale funn i studien viser at de erfarer et betydelig prestasjonspress, samtidig som det er en tendens til at det eksisterer en spenning mellom å være best og å gjøre sitt beste. Videre fremkommer det en spenning mellom skole og fritid fordi ungdommene også ønsker å ha tid til å leve ut ungdomstiden. Ungdommene erfarer skolestresset som alvorlig og negativt for kroppen, men viser at de har utviklet flere egne strategier for å håndtere det. De kritiserer lærerne for at de burde og kunne gjort mer, noe som viser en avhengighet til lærerne, og at de er svært viktig for å bistå dem i stresset. Dette funnet knyttes til lærernes handlingsrom og hvilke muligheter elevene mener kunne blitt utnyttet bedre. Studiens viktigste implikasjon utledes til å omhandle lærernes handlingsrom og skolens verdigrunnlag, og hvordan disse kan utvikles for å dempe elevenes opplevelse av skolestress.

Avslutningsvis reises spørsmålet om den globaliserte skolepolitikken begrenser perspektivet til å hjelpe elevene til å tåle stresset, og om de må stå for kostnaden med egen psykisk helse i fremtiden.

Forord

En lang, utfordrende, men svært spennende og lærerik reise er ved veis ende. En reise jeg tok fatt på i januar 2018 med skrekkblandet fryd. Den har ført med seg både oppturer og nedturer, men jeg ville aldri vært den foruten. Jeg er både stolt, glad og lettet over å ha fullført min egen masteroppgave, som forhåpentligvis vil være til inspirasjon og nytte for den som leser.

Selv om en masteroppgave er et selvstendig arbeid, er det flere som fortjener en stor takk for at det har vært mulig for meg å få det til. Jeg vil begynne med å takke alle de flotte ungdommene som stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Samtalene med dere gav meg mer enn det jeg får plass til i denne oppgaven, og jeg kommer til å ta deres historier med meg videre inn i læreryrket. Uten dere kunne jeg ikke skrevet denne oppgaven, så husk at dere er viktige og verdifulle! Jeg vil også takke kontaktpersonene jeg har hatt på skolene for at dere var positive til prosjektet mitt og tok så godt imot meg.

Videre vil jeg takke min tidligere veileder, Marit Uthus, som ikke hadde anledning til å fullføre veiledningen. Du er en stor inspirasjon for meg! På første veiledning sa du at psykisk helse i skolen handler om at elevene kommer seg gjennom den med egenverdien i behold. Disse ordene har blitt en overordnet motivasjon for denne masteroppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til min nåværende veileder, Kari Berg, som var villig til å ta over. Takk for din tilgjengelighet, raske tilbakemeldinger og for at du har delt av din erfaring og kunnskap.

Takk til mamma og pappa for oppmuntrende ord og for at dere tok dere tid til å lese gjennom hele oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære mann og støttespiller, Ole Kristian. Takk for din tålmodighet, positivitet og for at du alltid har tro på meg. Din støtte gjennom prosessen har betydd mer enn du aner. I tillegg har konstante påminnelser fra babyen i magen, som vi venter til sommeren, gitt meg mye motivasjon og glede underveis i skrivearbeidet.

Trondheim, mai 2018

Iselin Toft Vikenes

INNHOLDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET	1
1.2 PROBLEMSTILLING	1
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	2
KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG.....	3
2.1 HVA ER SKOLESTRESS?	3
2.2 TIDLIGERE FORSKNING	4
2.3 LOVVERK OG OFFENTLIGE DOKUMENTER	6
2.4 SKOLENS MÅLSTRUKTUR.....	7
2.5 DECI & RYANS SELVBESTEMMELSESTEORI.....	8
2.6 ECCLES OG WIGFIELDS VERDIPERSPEKTIVER	9
KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE	11
3.1 KVALITATIV METODE	11
3.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSSTRATEGI	11
3.2.1 <i>Fordeler og utfordringer</i>	12
3.2.2 <i>Antall deltakere</i>	13
3.3 FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI	13
3.3.1 <i>Abduktiv tilnærming</i>	13
3.3.2 <i>Søking etter teori og tidligere forskning</i>	14
3.4 UTVALG OG PRESENTASJON AV INTERVJUPERSONENE.....	14
3.4.1 <i>Rekrutteringsprosessen</i>	14
3.4.2 <i>Utvalgsriterier</i>	15
3.4.3 <i>Utvalgsstørrelse</i>	15
3.5 PRØVEINTERVJU OG FORBEREDELSE	16
3.6 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	17
3.6.1 <i>Oppbygging</i>	17
3.6.2 <i>Struktur</i>	18
3.6.3 <i>Oppfølgingsspørsmål</i>	18
3.7 GJENNOMFØRING AV FOKUSGRUPPEINTERVJUENE.....	19
3.7.1 <i>Sted og tilrettelegging</i>	19
3.7.2 <i>Intervjuenes gang og beskrivelse av intervjusituasjonene</i>	19
3.8 TRANSKRIPSJONEN	21
3.8.1 <i>Fremgangsmåte</i>	21
3.8.2 <i>Verifisering</i>	22
3.9 ANALYSEPROSESSEN	23
3.9.1 <i>Koding med empirinære koder</i>	23
3.9.2 <i>Kodegruppering</i>	24
3.9.3 <i>Systematisering av kodegruppens utsagn og utforming av empirikapittel</i>	25
3.10 STUDIENS KVALITET	27
3.10.1 <i>Pålitelighet</i>	27
3.10.2 <i>Gyldighet</i>	28
3.10.3 <i>Generaliserbarhet</i>	28
3.11 ETISKE BETRAKTNINGER.....	29
3.11.1 <i>Informert samtykke</i>	29
3.11.2 <i>Fortrolighet</i>	29
3.11.3 <i>Konsekvenser</i>	30
3.11.4 <i>Forskerens rolle og forforståelse</i>	30

KAPITTEL 4. EMPIRI	33
4.1 MYE Å GJØRE PÅ KORT TID SOM ÅRSÅK TIL SKOLESTRESS	33
4.2 PRESTASJONSPRESSET SOM ÅRSÅK TIL SKOLESTRESS	36
4.3 SKOLESTRESSETS TÆRENDE VIRKNINGER	41
4.4 BEHOVET FOR AVKOBLING OG IKKE Å TA SKOLEN FOR SERIØST	43
4.5 ØNSKET OM Å OPPLEVE MER FRIHET OG VARIASJON I SKOLEHVERDAGEN.....	45
4.6 OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE.....	47
KAPITTEL 5. DRØFTING	49
5.1 PRESTASJONSPRESS.....	49
5.1.1. <i>Forventningspress og verdier som fremmer sammenligningskultur.....</i>	<i>49</i>
5.1.2 <i>Spenningen mellom å være best og å gjøre sitt beste.....</i>	<i>51</i>
5.1.3 <i>Om å prestere her og nå, og for fremtiden</i>	<i>51</i>
5.1.4 <i>Ungdommenes strategier for å tåle og dempe stresset som følge av presset.....</i>	<i>52</i>
5.2 UNGDOMSTIDEN ER MER ENN SKOLEPRESTASJONER – I SPENNET MELLOM SKOLE OG FRITID.....	54
5.2.1 <i>Skolen som kostnad</i>	<i>54</i>
5.2.2 <i>Behovet for å se meningen i skolearbeidet.....</i>	<i>55</i>
5.2.3 <i>Behovet for å være agent i eget liv.....</i>	<i>55</i>
5.3 LÆRERNE TAR OSS IKKE HELT PÅ ALVOR.....	56
5.4 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OG VEIEN VIDERE.....	58
5.4.1 <i>Et begrenset perspektiv?</i>	<i>58</i>
REFERANSER.....	61
VEDLEGG 1: EKSEMPEL PÅ FØRSTE MAIL TIL AKTUELLE SKOLER.....	67
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	68
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	70
VEDLEGG 4: TRANSKRIPSJONSNØKKEL.....	74
VEDLEGG 5: KVITTERING NSD.....	75
VEDLEGG 6: BEKREFTELSE PÅ ENDRING.....	78

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Denne studien handler om ungdoms erfaringer med skolestress, i lys av hvilken betydning det har for elevenes psykiske helse i skolen. Det å legge til rette for at elever skal ha god psykisk helse kan ses på som en stor investering for et samfunn. I følge Uthus (2017) er de menneskelige ressursene viktigst, og det er friske mennesker med en god psykisk helse som gjør et samfunn rikt. God psykisk helse kan forstås som en kraft eller styrke hos mennesket som forebygger sykdom (Uthus, 2017). Det må være et mål for skolens virksomhet å påvirke ungdommenes psykiske helse i positiv retning, og dermed gjøre dem motstandsdyktige mot sykdom. I følge Opplæringslova (1998) er det et krav om at skolen skal fremme psykisk helse, trivsel og læring. Meld. St. 19 (2014-2015) ”*Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*” understreker videre at opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet er essensielt for helse og trivsel, og at langvarige belastninger som en ikke mestrer vil true den psykiske helsen. Skolestress kan forstås som en slik belastning som truer elevers psykiske helse. Nyere forskning viser nemlig at ungdom knytter skolesituasjonen tett opp mot stressrelaterte psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017). Dette kan få uheldige konsekvenser for deres muligheter til å lære og fungere optimalt på skolen og i hverdagen. Det bør med andre ord rettes fokus mot hvorfor elever opplever skolen som stressende, og ikke minst hva som kan gjøres for å dempe det.

1.2 Problemstilling

Selv om det finnes en del forskning på skolestress, opplever jeg at det er lite som løfter frem elevperspektivet. I en kunnskapsoversikt av Lillejord, Børte, Ruud og Morgan (2017) blir det etterlyst flere kvalitative studier som undersøker ulike sider ved skolestress med elevene i sentrum. Jeg ønsker derfor å løfte frem de unges stemmer fordi deres stemmer er avgjørende for å forstå mer av skolestresset. Det er de som vet best hva som forårsaker stress i skolen og hva de trenger for at opplevelsen skal dempes. Jeg anser det også som svært verdifullt å ha et elevperspektiv på skolestress med tanke på utvikling av egen lærerpraksis i fremtiden. På bakgrunn av temaets aktualitet, både samfunnsmessig, faglig og profesjonsrelatert, er problemstillingen for studien: *Hva er ungdoms erfaringer med skolestress?* Jeg var usikker på om jeg skulle bruke ”erfaring” eller ”opplevelse”, men valgte ”erfaring”, fordi jeg mener ungdoms erfaringer med skolestress også rommer deres opplevelser.

Skolestress er et sammensatt fenomen, og er nært knyttet til andre områder av ungdoms liv, eksempelvis sosiale medier, fritid og kroppspress. Jeg har valgt å begrense oppgaven til forhold ved skolen som skaper stress. Det har likevel vist seg å være utfordrende å undersøke skolen isolert fra andre områder, og fritid vil derfor i stor grad være koblet opp mot skolen. Ungdom er i denne studien representert ved 13 elever på 10.trinn, og funnene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde hvilket som helst trinn eller elever. Jeg håper at et innblikk i ungdommenes erfaringer kan bidra til økt forståelse av hvordan ungdom erfarer skolestress, slik at skolen kan være en helsefremmende arena for fremtidens elever.

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for studiens teorigrunnlag. Det omfatter også tidligere forskning, lovverk og relevante offentlige dokumenter. Kapittel 3 inneholder en beskrivelse av studiens metodiske momenter med fokus på fremgangsmåter, begrunnelser for valgene jeg har tatt og etiske vurderinger. I det påfølgende kapittelet vil studiens sentrale funn bli presentert, etterfulgt av kapittel 5 hvor jeg med utgangspunkt i studiens teorigrunnlag og egne refleksjoner, drøfter funnene i en større sammenheng. Jeg avrunder kapittelet med noen avsluttende betraktninger, og viser hvordan studien kan tenkes å bidra i forskningsfeltet. Jeg vil også peke fremover på hva som trengs av videre forskning.

KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver som jeg mener belyser ungdoms erfaringer med skolestress, slik det fremkommer i det empiriske materialet. For å forstå fenomenet skolestress, vil jeg først avklare dette begrepet. For å se studien min i en forskningsmessig kontekst, vil jeg deretter gi en oversikt over tidligere forskning på området. Jeg vil også vise til relevant lovverk, læreplan og offentlige dokumenter for å gi temaet relevans inn mot skolens overordnede formål og virksomhet. Videre vil teorigrunnlaget bli presentert. Skolens målstruktur, Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og Eccles og Wigfields verdiperspektiver blir vektlagt.

2.1 Hva er skolestress?

For å forstå begrepet skolestress er det nødvendig å avklare hva som ligger i begrepet stress. Begrepet dukket for første gang opp i Psychological Abstracts i 1944 (Lazarus & Folkman, 1984). Selv om begrepet er gammelt, er det ennå ikke enighet om en entydig definisjon. Noe av grunnen til at det er vanskelig å vite hvordan en skal forstå stress, er i følge Jones og Bright (2001) at begrepet blir brukt for å beskrive ulike aspekter ved stress. Det kan beskrive noe eksternt i omgivelsene (stressor), en intern følelse (respons), eller en kombinasjon av stressor og respons. Stress er med andre ord noe som påføres utenfra, eksempelvis forventninger fra andre formidlet gjennom ord og handlinger, eller noe vi kan skape selv ved å internalisere andres forventninger, og dermed utvikle høye krav og forventninger til oss selv (Lillejord, 2018). En stressor kan videre defineres som et hvilket som helst forhold i omgivelsene som bidrar til stress hos en person (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Da denne studien søker å få mer innsikt i om det finnes en sammenheng mellom stress og skole, har den fokus på skolen og skoleaktiviteter som mulige stressorer. Skolestress kan i lys av dette forstås som ulike forhold ved skolen som skaper stress.

For å tydeliggjøre samspillet mellom stressor og respons, det vil si miljøets forventninger og individets opplevde ressurser, velger jeg å legge til grunn en relasjonell forståelse av stress i denne oppgaven. Lazarus og Folkman (1984) forklarer stress som tilstanden som oppstår når forholdet mellom individ og miljø fører til at individet opplever at miljøets krav overgår individets ressurser, og truer hans eller hennes velvære. Det kan altså forstås som en ubalanse mellom opplevde krav eller utfordringer og individets muligheter til å leve opp til disse (Östberg et al., 2015). Ut fra en slik forståelse er det mulig å endre individets opplevelse

gjennom å justere opplevelsen av egne ressurser og miljøets krav og forventninger, slik at de samsvarer med individets muligheter til å innfri dem (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Jeg vil presisere at definisjonen er relatert til det negative stresset. Stress kan også være positivt dersom en har det som skal til for å håndtere det, men dette vil ikke bli vektlagt i denne studien. Videre bruker Selye (1976) ordet distress om det negative stresset. Distress kan forstås som kronisk eller langvarig stress fordi en gjentatte ganger har blitt utsatt for stressorer som oppleves belastende og uunngåelige (Samdal et al., 2017). Distress kan også knyttes til dårlig respons og lave mestringsforventninger fordi situasjonen oppleves truende, og følgelig stressende på en negativ måte (Samdal et al., 2017). Mestringsforventning eller ”self-efficacy” handler i følge Bandura (1997, s. 3) om ”beliefs in one’s capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments”.

Nyere forskning skiller mellom tre hovedtyper mestringsstrategier for å takle daglig stress: aktiv, innadrettet og tilbaketrekning (Eppelmann et al., 2016). Seiffge-Krenke (2011) forklarer den aktive strategien som at en søker støtte og råd hos andre for å løse stresset. En prøver med andre ord å endre problemet ved å handle utadrettet med sine omgivelser. En innadrettet strategi er kognitiv og går ut på å vurdere ulike løsninger og inngå kompromiss, men også prøve å tilpasse seg miljøet (Eppelmann et al., 2016). Den tredje og siste strategien innebærer at en resignerer, prøver å unngå situasjonen eller søker utløp emosjonelt (Eppelmann et al., 2016).

2.2 Tidligere forskning

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som en tilstand av velvære der individet får realisert eget potensiale, takler det normale stresset som oppstår i livet, jobber produktivt og fruktbart, og er i stand til å bidra i samfunnet (WHO, 2014). Definisjonen har en positiv vinkling, og gir en forståelse av at psykisk helse er noe mer enn fravær av sykdom. Den vektlegger livsmestring og selvrealisering som betydelige faktorer for å utvikle god helse. I denne oppgaven ønsker jeg å forstå psykisk helse som livsmestring, spesielt med tanke på å mestre skole- ungdomslivet. Begrepet er inkludert i teorigrunnlaget for å gi et overordnet perspektiv på hvorfor det er viktig å studere ungdoms erfaringer med skolestress.

God helse er en viktig livskvalitet for mennesker i alle aldre. Spesielt viktig er det at samfunnets arenaer tilrettelegger for at barn og unge, de som er fremtiden, utvikler god

psykisk helse. I følge Folkehelse rapporten (2014) er psykiske helseplager- og lidelser et stort helseproblem hos barn og unge i Norge, og en antar at 15-20 prosent mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon som følge av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer. Ungdata-rapporter viser likevel at de aller fleste ungdommer er fornøyd med egen helse (Bakken 2016; Bakken, 2017). Samtidig fremkommer det også her at det er mange som sliter med psykiske helseplager og stress-symptomer, som å tenke at "alt er et slit" eller å bekymre seg for mye. Videre peker Sletten og Bakken (2016) i NOVA-rapporten "*Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*" på flere studier som viser en sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager, eksempelvis Skaalvik og Federici (2015) og Wiklund, Malmgren-Olsson, Öhman, Bergström og Fjellman-Wiklund (2012). Et viktig funn i den nyeste Ungdata-rapporten fra 2017 er at omfanget av psykiske helseplager hos ungdommer ser ut til å øke både hos gutter og jenter (Bakken, 2017). Selv om en ikke kan konkludere med en økning på bakgrunn av en enkeltmåling, blir økningen likevel omtalt som markant i rapporten.

Når jeg ser min studie i lys av tidligere forskning, har jeg valgt å ta utgangspunkt i nordisk forskning, da det norske skolesystemet ligner mest på skolen i andre nordiske land. Jeg vil i hovedsak bruke NOVA-rapporten "*Stress og press blant ungdom*" av Eriksen, Sletten, Bakken og Von Soest (2017), fordi den er svært relevant for min studie. Forskerne undersøker sammenhenger mellom blant annet ungdoms psykiske helseplager og skolepress, basert på både kvalitative og kvantitative data. De kvalitative dataene er basert på fokusgruppeintervjuer med 29 ungdommer på 10.trinn, mens de kvantitative dataene bruker Ungdataundersøkelsen "*Ung i Oslo 2015*" som utgangspunkt for analyse.

Hovedfunnet i rapporten er at ungdommene knytter skolesituasjonen tett opp mot deres stressrelaterte psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017). De kvalitative intervjuene viser at det er skolens krav, eller egne krav i skolesammenheng, som først og fremst er årsak til stresset de opplever. Rapporten viser også at skolestress handler både om det vedvarende prestasjonspresset i hverdagen, men også om et langsiktig press på utdanning og karriere (Eriksen et al., 2017). Videre er ungdommene opptatt av at arbeidsmengden i løpet av en dag er for stor, at tiden ikke strekker til, og at de aldri kan slappe av. De trekker spesielt frem lærerne og dem selv som de viktigste aktørene bak presset, mens foreldrenes rolle stort sett fremkommer som støttende og dempende (Eriksen et al., 2017). Det fremkommer også at

stresset oppleves både i følelsene, i tankene og på kroppen. For å takle stresset vektlegger de å få en pause fra alt, møte forståelse og empati fra andre samt hva de selv kan gjøre for å endre situasjonen. Dette kan ses i sammenheng med Wilhsson, Svedberg, Högdin og Nygren (2017) som har studert tenåringers strategier for å takle skolerelatert stress, og som viser at de forsøker å finne deres egen private sfære for å slappe av. Videre har Låftmann, Almquist og Östberg (2013) i en svensk studie undersøkt elever på 8.trinn sine erfaringer med skoleprestasjoner som en stressor. Studien er gjort på en høytpresterende skole, og de fant tre overordnede temaer som belyser deres erfaringer: høye ambisjoner nå og for fremtiden, eksterne forventninger fra lærere og foreldre, og en høytpresterende kontekst hvor sammenligning er sentralt.

2.3 Lovverk og offentlige dokumenter

Opplæringslova § 9 A-2 (1998) slår fast at: ”Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Det er med andre ord lovfestet at skolen skal være en helsefremmende arena for elever, og vi kan forstå at skolens ansvar når det gjelder deres psykiske helse er stort. Et annet formål med opplæringen er at den skal bygge på kristne- og humanistiske verdier som for eksempel respekt for menneskeverdet, og gi elevene rett til medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at skolens aktiviteter og praksis tydelig skal formidle elevenes unike verdi i seg selv, og at de skal være aktive deltakere i egen læring. Den generelle delen av læreplanen peker på livsmestring som et viktig aspekt ved opplæringen. Skolen skal utruste elevene til å møte og mestre livets oppgaver og utfordringer, ta hånd om eget liv og hjelpe andre (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Videre blir det også lagt vekt på at ”Oppfostringa skal gi elevane lyst på livet, mot til å gå laus på det og ønske om å bruke og utvikle vidare det dei lærer ” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 5).

I utredningen ”*Fremtidens skole – En fornyelse av fag og kompetanser*” foreslo Ludvigsen-utvalget at folkehelse og livsmestring skal være en del av læreplanen som ett av tre tverrfaglige tema (NOU 2015: 8). På oppfordring fra utvalget slår Meld. St. 28 (2015-2016) ”*Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*” fast at folkehelse og livsmestring er en aktuell samfunnsutfordring over tid, og skal derfor prioriteres i fagfornyelsen. Temaet presenteres også som ett av tre tverrfaglige temaer i den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). At alle samfunnssektorer

skal bidra til god psykisk helse er i tillegg beskrevet som et overordnet mål i ”#Ungdomshelse – regjeringens strategiplan for ungdomshelse 2016-2021” (Helse- og kunnskapsdepartementet, 2016).

2.4 Skolens målstruktur

Forskning viser at elever opplever et betydelig prestasjonspress på ungdomstrinnet og i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017), og at prestasjonspresset i skolen har sammenheng med deres mentale helse (Skaalvik & Federici, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder at prestasjonspresset i skolen er et resultat av de verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen, og at disse gjenspeiles i deres opplevelse av prestasjonspresset. For å forstå ungdommenes beskrivelser av prestasjonspresset som årsak til skolestress, ønsker jeg å presentere teori knyttet til skolens målstruktur.

Skolens målstruktur refererer til skolens signaler til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Ames, 1992), og kan også betraktes som et uttrykk for skolens verdigrunnlag- og læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Signalene vil med andre ord ha innflytelse på hva elevene vil oppfatte som betydningsfullt for seg selv, og dermed hva de er opptatt av. Selv om signalene blir sendt til elevene på ulike nivåer, ønsker jeg å fokusere på skolens målstruktur i snever betydning. Det omfatter signalene som blir sendt ut gjennom skolens og læreres praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Forskningen omtaler to hovedtyper av målstruktur: læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Da en og samme skole kan sende ut begge typer signaler, understreker Skaalvik og Skaalvik (2015) at det avgjørende er hvor tyngdepunktet ligger, og at det er elevenes opplevelse av skolens signaler som må avdekkes.

En læringsorientert målstruktur innebærer at skolen vektlegger forståelse, individuell forbedring og innsats, og ser på feil som en del av læringsprosessen (Ames, 1992). Det er med andre ord læringsprosessen som står i sentrum, og suksess blir forstått som personlig forbedring eller å oppnå absolutte standarder (Patrick et al., 2011). En prestasjonsorientert målstruktur fokuserer derimot på resultatene, og elevenes resultater sammenlignes både innad i klassen, mellom klasser og andre skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Suksess blir forstått

som å overgå andre, eller å oppnå forhåndsbestemte standarder (Patrick et al., 2011), og elevene får signaler om at det som teller er å være best, noe som fremmer sosial sammenligning og prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2017) til at en prestasjonsorientert målstruktur bidrar til å øke prestasjonspresset i skolen, og har konsekvenser for elevenes psykiske helse. Motsatt vil en læringsorientert målstruktur redusere prestasjonspresset, og styrke deres mentale helse.

Internasjonal forskning viser at skolens målstruktur har betydning for elevenes målorientering (Urda & Midgley, 2003). Målorientering kan i følge Meece et al. (2006) forklare som intensjonen for å engasjere seg i og velge å stå i læringsaktiviteter. I læringsorienterte miljø vil elevene påvirkes til å bli oppgaveorienterte, det vil si at de er opptatt av å utvikle kompetanse gjennom innsats, personlig forbedring og ved å gjøre feil (Patrick et al., 2011; Meece et al., 2006). I en prestasjonsorientert kultur vil elevene være ego-orienterte, noe som innebærer å ha fokus på å demonstrere kompetanse i forhold til andre, streve etter å være bedre enn andre og bruke sosial sammenligning for å bedømme sine evner (Meece et al., 2006). Sosial sammenligning handler i følge Rosenberg (1979) om å dømme og vurdere seg selv ved å sammenligne seg selv med andre. Festinger (1954) mener den sosiale sammenligningen skjer når en mangler objektive mål for å vurdere evnene sine, og at den ofte skjer med noen som er mest mulig lik oss selv. Elever som bruker andre for å bedømme egen kompetanse vil være sårbare i den forstand at de gjør seg selv avhengig av ytre standarder for å være god nok. Følgelig vil selvverdet deres, det å verdsette, respektere og akseptere seg selv slik en er (Skaalvik & Skaalvik, 2015), være utsatt for påvirkning. Rosenberg og Pearlin (1978) hevder at selvverdet er spesielt utsatt på områder som har høy verdi for oss selv og i våre omgivelser, og omtaler dette som psykologisk sentralitet. For elever som er en del av en prestasjonsorientert målstruktur, vil skoleprestasjoner og resultater være høyt verdsatt, noe som bidrar til at selvverdet står i fare for å bli truet dersom en mislykkes på disse områdene.

2.5 Deci & Ryans selvbestemmelsesteori

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (selv-determination theory) bygger på en forståelse av at menneskelig motivasjon er styrt av tre medfødte grunnleggende behov: kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Det dreier seg her om indre motivasjon, noe som innebærer å engasjere seg fritt i en aktivitet på grunn av interesse og glede i selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). En slik form for motivasjon er ikke styrt av ytre belønning

eller andre former for ytre konsekvenser. Mennesker er motivert for å handle slik at behovene blir tilfredsstilt, men er også avhengig av at behovene stimuleres utenfra for å opprettholde indre motivert atferd.

Behovet for kompetanse forstås som at mennesker har et medfødt behov for å mestre omgivelsene sine (Deci & Ryan, 2000). For at elevene skal få dekket dette behovet vil det i skolesammenheng være viktig at de opplever at kravene og forventningene som stilles til dem er mulig å mestre. Behovet for tilhørighet handler om å føle nærhet til andre, og oppleve å være inkludert og integrert i miljøet (Deci & Ryan, 2000). Behovet for tilhørighet kan ses i sammenheng med opplevelsen av emosjonell støtte som i følge Federici og Skaalvik (2014) handler om at elevene opplever empati, vennlighet og omsorg fra lærerne. En tilfredstillende av elevenes behov for tilhørighet er avhengig av i hvilken grad de opplever emosjonell støtte fra lærernes side. Emosjonell støtte er også en viktig del av lærer-elev-relasjonen. Det er imidlertid viktig å skille mellom den indre og ytre dimensjonen av lærer-elev-relasjonen. Den ytre dimensjonen handler om hvordan læreren møter eleven, mens den indre dimensjonen er hvordan eleven opplever å bli møtt av læreren (Federici & Skaalvik, 2017). I følge Federici og Skaalvik (2017) er det en sterk tendens til at elever som har emosjonelt støttende lærere opplever målstrukturen mer læringsorientert og mindre prestasjonsorientert. Det tredje og siste behovet Deci og Ryan (2000) vektlegger, er selvbestemmelse eller autonomi som kilde til indre motivasjon. Dette refererer til å oppleve å ha valg og frihet når det gjelder sine egne handlinger, og se seg selv som kilde til egne handlinger (Deci & Ryan, 1985). Graden av autonomi må imidlertid tilpasses elevenes forutsetninger, slik at de har muligheter til å mestre.

2.6 Eccles og Wigfields verdiperspektiver

Eccles og Wigfields teori om forventninger og verdier (expectancy-value theory) vektlegger at motivasjon er styrt av forventninger om å lykkes og oppgavens verdi (Wigfield & Eccles, 1992). Teorien fokuserer på fire typer verdier for å engasjere seg i en aktivitet: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad (Wigfield & Eccles, 1992). I denne studien er det spesielt interessant å se på betydningen av ungdoms opplevelse av skolefagenes verdi når det gjelder nytteverdi og kostnad.

Nytteverdi dreier seg om hvordan en oppgave er relatert til en persons fremtidige mål (Wigfield & Eccles, 1992). Wigfield, Tonks og Klauda (2009) hevder at nytteverdi er viktig for indre motivasjon, da den lettere muliggjør en realisering av elevenes fremtidige planer. Aktiviteten trenger med andre ord ikke ha verdi i seg selv, men kan forstås som et verktøy for å nå et langsiktig mål. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at nytte i et framtidsperspektiv er særlig knyttet til ungdomstrinnet og videregående skole når elevene har kommet så langt at de gjerne har forestillinger om fremtidig utdanning og arbeid. Kostnad er derimot en negativ verdi som refererer til hvordan beslutningen om å engasjere seg i en aktivitet begrenser tilgangen til andre aktiviteter, vurdering av hvor mye innsats som kreves for å utføre aktiviteten, og dens følelsesmessige kostnad (Wigfield & Eccles, 1992). Det kan for eksempel regnes som en kostnad for en elev dersom han eller hun må bruke mye av fritiden sin på lekser, i stedet for å være med venner eller delta i fritidsaktiviteter.

KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens metodiske aspekter og hvordan disse hjelper meg til å svare på problemstillingen ”Hva er ungdoms erfaringer med skolestress?”.

Hensikten er å sikre forskningsmessig kvalitet ved å fremheve grunnlaget for mine funn. Ved å beskrive forskningsprosessens detaljer og begrunne de valg jeg har foretatt meg, ønsker jeg å ivareta studiens gjennomsiktighet eller transparens (Tjora, 2017). Jeg vil også synliggjøre systematikken i arbeidet, da forskning krever systematisk tilnærming til det en studerer (Thagaard, 2013). Kapitlet vektlegger å begrunne valg av forskningsmetode, og å beskrive forskningsprosessens faser fra planlegging til fremstilling av empiri. I tillegg vil jeg klargjøre forholdet mellom teori og empiri, samt reflektere rundt studiens kvalitet og etikk.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning skal alltid problemstillingen være bestemmende for hvilken metodisk tilnærming en skal velge (Moen & Karlsdóttir, 2011). Dette var også mitt utgangspunkt når jeg skulle velge forskningsmetode for studien. Det var spesielt tre aspekter ved kvalitativ metode som gjorde at jeg så det som hensiktsmessig å velge en slik tilnærming.

Studiens fokus var ungdoms erfaringer med skolestress, og jeg trengte derfor en metode som kunne hjelpe meg med å få innsikt i ungdommenes perspektiv. Det handlet om å få tak i det emiske perspektivet, deltakerperspektivet. Dette er et typisk trekk ved kvalitativ forskning, og betyr å beskrive deltakernes oppfatninger av sin verden, fra deres ståsted (Guðmundsdóttir, 2011). Selv om intensjonen er å ha et emisk perspektiv, poengterer Postholm (2010) at deltakerperspektivet alltid vil være i samspill med forskerperspektivet. Ettersom jeg søkte forståelse, var det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ fremgangsmåte som går i dybden og kan gi fylldige beskrivelser av hvordan deltakerne oppfatter sin livsverden (Dalen, 2004). Det siste aspektet som var med på å veie opp for valg av kvalitativ metode, var fordelene den gir når det gjelder fleksibilitet, nærhet og få deltakere (Thagaard, 2013). For å få tak i ungdoms erfaringer anså jeg disse særtrekkene som svært fordelaktig for studiens problemstilling.

3.2 Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsstrategi

Intervju som metode er svært godt egnet når en ønsker å få frem intervjudeltakernes egne erfaringer, følelser og tanker (Dalen, 2004). Da mitt mål var å få innsikt i ungdoms erfaringer,

så jeg det som hensiktsmessig å velge intervju fremfor observasjon, noe som hadde egnet seg best til å studere handlinger og relasjoner (Thagaard, 2013). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) vil jeg bruke betegnelsen ”intervjupersoner” når jeg omtaler deltakerne for å tydeliggjøre at kunnskapen konstrueres i samspill mellom forskeren og deltakerne. I denne studien vil for øvrig interaksjonen mellom deltakerne også utgjøre en sentral del av kunnskapsproduksjonen, da det skjer en utveksling av synspunkter mellom dem.

I følge Dalen (2004) må valg av intervjuform alltid sees i sammenheng med tema og målgruppe. Jeg vurderte lenge å benytte individuelle intervju. Tema og målgruppen jeg stod overfor gjorde at jeg til slutt vurderte at det er flere fordeler med å intervju ungdommer sammen. Jeg valgte derfor å benytte fokusgruppeintervju som i følge Morgan (1996) er en forskningsteknikk der data blir samlet inn gjennom gruppeinteraksjon rundt et emne som er bestemt av forskeren. På denne måten kan diskusjonen bidra til å utdype prosjektets tema (Thagaard, 2013), noe jeg anså som verdifullt med tanke på å få fylldige beskrivelser.

3.2.1 Fordeler og utfordringer

Selv om det er mange fordeler ved å bruke fokusgruppeintervju, oppdaget jeg fort at det også førte med seg flere utfordringer. Ulempene er forsøkt begrenset gjennom de metodiske valgene jeg har foretatt meg i forskningsprosessens ulike faser. De mest sentrale utfordringene, og hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme disse, vil presenteres fortløpende i sammenheng med fordelene.

I denne studien var det spesielt relevant å benytte fokusgruppeintervju da jeg skulle studere ungdomsperspektivet. Metoden kan oppleves mindre truende enn individuelle intervju fordi den presenterer et mer naturlig miljø hvor intervjupersonene påvirker og påvirkes av andre slik som ellers i livet (Krueger & Casey, 2000). Fokusgrupper gir også tilgang til deltakernes eget språk fordi de snakker til hverandre som i en hverdagslig samtale (Tiggemann, Gardiner & Slater, 2000). Når ungdommene får snakke om skolestress på sitt språk, kan intervjusituasjonen oppleves tryggere og mer naturlig. Dette kan således bidra til at de ønsker å fortelle åpent og fritt ut fra sitt ståsted. Denne fordelene kommer blant annet av at forskeren ikke har en vanlig intervjuerrolle, men fungerer som en moderator. I følge Krueger og Casey (2000) er det en som stiller spørsmål, sørger for at samtalen flyter og sikrer at alle får mulighet til å delta. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker også at moderatoren skal legge til

rette for en velvillig og åpen atmosfære der personlige og motstridende synspunkter kan uttrykkes. På denne måten gir fokusgruppeintervjuet intervjupersonene mulighet til å utfylle hverandre og bygge på hverandres erfaringer, i stedet for at intervjuer gjør det. Moderator får observert samspillet mellom deltakerne og hvordan de konstruerer og bygger mening sammen (Tiggemann et al., 2000). Samtidig kan elevene ved å påvirke hverandre risikere å styre hverandre, noe som kan resultere i et ensformig datamateriale. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som påpeker at dominerende synspunkter ofte fremmes fremfor avvikende synspunkter som en vegrer seg for å dele. For å prøve å imøtekomme denne utfordringen, var jeg opptatt av å legitimere forskjellighet og variasjoner før og under intervjuene.

Tiggemann et al. (2000) påpeker at intervjupersonene har en mer aktiv rolle med tanke på forskningsagenda og analyseprosessen fordi gruppedynamikken er styrt av dem. Når de får rom til å diskutere og tolke hverandre underveis, blir de i større grad likestilt med forskeren. For å utjevne det skjeve maktforholdet mellom meg som forsker og dem som intervjupersoner, vurderte jeg dette som en stor styrke med fokusgruppeintervju. Samtidig vil jeg understreke at det i et kvalitativt intervju alltid eksisterer et asymmetrisk maktforhold som hindrer fullstendig fri og åpen samtale mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.2 Antall deltakere

I et fokusgruppeintervju kan antall deltakere variere. I følge Krueger og Casey (2000) kan gruppen ofte bestå av fem til ti personer, men størrelsen kan variere fra fire til tolv. Det finnes altså ikke et bestemt antall som er riktig. Tjora (2017) hevder likevel at det bør være lavt nok til at alle er trygge og får mulighet til å si sin mening, og høyt nok til at ulike meninger blir representert. Jeg vil ikke utdype valgene jeg har gjort når det gjelder antall deltakere her, da dette vil bli nærmere omtalt i delkapittel 3.4.3.

3.3 Forholdet mellom teori og empiri

3.3.1 Abduktiv tilnærming

I arbeidet med denne studien har jeg hatt en abduktiv tilnærming, det vil si å starte fra empirien samtidig som en aksepterer teoretisk påvirkning i forkant eller underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017). Jeg ønsket først og fremst å ta utgangspunkt i empirien og at den skulle være talende, samtidig som jeg ikke var likegyldig til teoriens betydning. I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på metode og tidligere forskning, samt hentet ideer

og inspirasjon fra tidligere masteroppgaver. Jeg skaffet meg også oversikt over aktuelle teoretiske begreper, som kunne fungere som et bakteppe i utforming av intervjuguide og under gjennomføring av intervjuene. For å unngå å overse det som faktisk ble sagt, ønsket jeg ikke å låse meg for mye til et teoretisk perspektiv, før jeg hadde innhentet empiri. Selv om det var under analysearbeidet at det ble klart for meg hvilke teorier jeg ønsket å bruke for å belyse ungdommenes erfaringer, vil jeg likevel erkjenne den teoretiske påvirkningen. Det må derfor presiseres at all tolkning og analyse foregår gjennom teoretiske briller, på tross av en bevissthet om at empirien skal være talende.

3.3.2 Søking etter teori og tidligere forskning

Jeg søkte hovedsakelig i de elektroniske databasene Google Scholar, ORIA og ISI Web of Science, både under planlegging og etter at analysen var ferdig. Eksempelvis brukte jeg følgende søkeord på norsk og engelsk: *school-related stress, adolescent, coping, gender, health complaints, physical health*. Jeg søkte også etter forskere og forfattere som jeg visste var relevante med tanke på tema, i tillegg til at jeg benyttet meg av referanselister i artikler og litteratur. Relevante forskningsartikler, metodelitteratur og teori ble samlet i en tabell i hvert sitt Word-dokument, slik at jeg enkelt kunne finne det igjen senere.

3.4 Utvalg og presentasjon av intervjupersonene

Intervjupersonene i studien er 13 elever på 10.trinn, henholdsvis seks jenter og syv gutter, fordelt på to forskjellige skoler i en norsk kommune. Jeg ønsket elever på 10.trinn fordi de er i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, noe som betyr at det forventes mer av dem, og de må ta stilling til egen fremtid. Grunnen til at jeg valgte å ha med begge kjønn var fordi jeg vurderte det som verdifullt for bredden i materialet. Hensikten med at gruppeintervjuene ble gjennomført på ulike skoler var fordi skolene trolig vil ha ulike skolekulturer, noe som jeg håpet ville bidra til å berike empirien og analysen.

3.4.1 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen startet jeg med allerede i desember 2017. Det viste seg å ta lenger tid, og være vanskeligere enn jeg trodde. Jeg sendte ut en informasjonsmail til rektorer på totalt 17 skoler, men fikk bare respons fra tre (vedlegg 1). Tilbakemeldingene var alle negative med begrunnelser som: "Ikke kapasitet" og "Vi har en del forskningsprosjekter på skolen for tiden". I begynnelsen av januar 2018 ringte jeg avdelingsledere på 10.trinn på ulike skoler og fikk raskt positivt svar fra tre skoler. I utgangspunktet var planen å besøke skolene for å

informere om prosjektet. Dette ble imidlertid ikke gjort, da kontaktpersonene ønsket å informere og plukke ut elevene selv. Jeg sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til kontaktpersonene, som ordnet med underskrift fra intervjupersonenes foreldre og foresatte (vedlegg 2).

3.4.2 Utvalgskriterier

Jeg snakket med kontaktpersonene over telefon om kriterier for utvalg av elever. Jeg påpekte at jeg ønsket fire til seks elever, helst seks i tilfelle frafall underveis, på 10.trinn i hver fokusgruppe. For å unngå ensidighet i datamaterialet presiserte jeg at det var ønskelig med både jenter og gutter, og gjerne ulike elevtyper. I tillegg var jeg tydelig på at elevene ikke måtte være redde for å snakke, fungere godt i en gruppesamtale og at de ikke var spesielt sårbare. Dette var utvalgskriterier som jeg opplevde kontaktpersonene var enige i, og prioriterte i utvelgelsen. Jeg har med andre ord benyttet et strategisk utvalg. Det innebærer å velge deltakere som er strategiske med tanke på studiens problemstilling (Thagaard, 2013), og som kan "uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle tema" (Tjora, 2017, s. 130).

3.4.3 Utvalgsstørrelse

Det neste jeg måtte ta stilling til var utvalgsstørrelsen, det vil si antall fokusgrupper og antall intervjupersoner i hver gruppe. Fokusgruppene var homogene, det vil si at intervjupersonene er på samme alder, har felles erfaringer og interesseområder (Wibeck, 2010). Når en intervjuer homogene grupper hevder Tjora (2017) at en ofte kan oppleve metning. Det innebærer at ny empiri ikke ser ut til å tilføye nye aspekter. Antall grupper ble derfor vurdert underveis ut ifra det Thagaard (2013) kaller et metningspunkt. Thagaard (2013) påpeker også at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjøre omfattende analyser. Jeg vurderte lenge om det var tilstrekkelig med to fokusgrupper, men bestemte til slutt at jeg ønsket en tredje gruppe for å se om en den ville bekrefte eller tilføre noe nytt til studien. Sykdom gjorde imidlertid at det tredje og siste intervjuet ble avlyst. Da arbeidet med å finne skoler hadde vist seg å være tidskrevende, valgte jeg ikke å finne en ny skole. Jeg så det som mer hensiktsmessig å bruke tiden på å gjøre en grundig analyse av det allerede eksisterende datamaterialet, som jeg anså som fyldig. Det totale antallet intervjupersoner ble endelig bestemt på bakgrunn av hvor mange elever kontaktpersonene plukket ut basert på utvalgskriteriene. I denne forbindelse var ikke metning like fremtredende, da jeg ikke hadde kontroll over hvor mange elever jeg til slutt fikk tildelt. Det viktigste for meg var å sørge for at utvalget var relevant for studiens tema ved å gi kontaktpersonene gode utvalgskriterier, og

tilrettelegge for at intervjuene får frem erfaringer som er detaljerte nok for en analyse (Tjora, 2017).

Jeg vurderte lenge hvor store fokusgrupper som var optimalt for studien. På den ene siden ville jeg ikke ha for store grupper. Jeg ønsket å se hver enkelt og kunne skape en trygg relasjon for intervjuet, noe som er viktig for kvaliteten på datamaterialet jeg sitter igjen med. I tillegg kan det oppleves som mindre skummelt for elevene å ta ordet i en liten gruppe, særlig med tanke på at jeg er en fremmed for dem. Det kan også tenkes at en mindre gruppe vil gjøre det lettere å holde fokus, siden elevene slipper å forholde seg til så mange. På den andre siden var jeg klar over at få elever i hver gruppe også kan være sårbart når det gjelder bredde i datamaterialet, eller dersom noen av elevene skulle bli syke. Fokusgruppene bestod til slutt av seks og syv elever. Den ene gruppen bestod av tre gutter og tre jenter og ble beskrevet av kontaktpersonen som faglig middels sterke til sterke elever. I den andre gruppen var det fire gutter og tre jenter, også disse angivelig relativt velfungerende elever. Wibeck (2010) hevder for øvrig at syv personer er den øvre grensen dersom interaksjonen skal fungere tilfredsstillende.

3.5 Prøveintervju og forberedelser

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at det kvalitative intervju er et håndverk som læres gjennom intervju praksis, var det en viktig å gjennomføre et prøveintervju som del av forberedelsen. Jeg gjennomførte prøveintervjuet med en medstudent, som også er masterstudent i spesialpedagogikk. Prøveintervjuet ble gjennomført i slutten av januar, slik at jeg hadde tid på meg til å gjøre eventuelle endringer før første intervju. Det ble ikke brukt lydopptaker, fordi intervjusituasjonen ble noe kunstig med tanke på at intervjuguiden er beregnet for fokusgrupper. Mitt mål med prøveintervjuet var først og fremst å øve meg på å stille spørsmål, teste om spørsmålene var forståelige og åpne, samt få tips til endelig utforming av intervjuguide. I samtalen med medstudent oppdaget jeg at noen av spørsmålene kunne tolkes likt, og at det var viktig å ha gode oppfølgingsspørsmål. Erfaringen fra prøveintervjuet var en god hjelp for videre refleksjoner i forberedelsen.

I forkant av fokusgruppeintervjuene prøvde jeg diktafonen hjemme for å gjøre meg kjent med den, forsikre meg om at den virket, hadde nok batteri og teste lyd kvalitet ved ulike avstander. På selve intervjuene hadde jeg med ekstra batteri og notatbok. Planen var at jeg skulle ta

enkelte notater under intervjuet, men det ble ikke gjort da jeg opplevde det som distraherende. Jeg vurderte det mer verdifullt for samtalen at jeg hadde fullt fokus på elevene og det de fortalte.

3.6 Utforming av intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden startet allerede da jeg utarbeidet en temaliste i forbindelse innmelding av prosjektet til NSD i desember 2017. Den videre utformingen begynte jeg med i begynnelsen av januar 2018, og arbeidet med helt frem til første intervju. Samtidig med dette leste jeg masteroppgaver, aktuell teori og tidligere forskning, for å skaffe meg en viss oversikt over feltet. Hensikten var å få et godt utgangspunkt for å ta intervjupersonenes perspektiv, og å stille de riktige spørsmålene i selve intervjusituasjonen. Jeg ønsket likevel ikke å gjennomføre intervjuene med for mange forutinntatte antagelser om hva som ville komme frem. Av den grunn valgte jeg ikke å jobbe for detaljert med litteraturen i forkant av intervjuene, men nok til at jeg fikk hjelp til å sette meg inn i intervjupersonenes livsverden og formulere relevante spørsmål. Utformingen av intervjuguiden var en krevende prosess, men ettersom den danner grunnlaget for datamaterialet, arbeidet jeg grundig med den. I følge Dalen (2004) dreier det seg om å omsette studiens problemstilling til temaer og spørsmål. Jeg fant det derfor nødvendig å ha problemstillingen foran meg når jeg formulerte spørsmålene. Den ble også tatt med som en del av intervjuguiden, slik at jeg hadde den for øye under intervjuene.

3.6.1 Oppbygging

Intervjuguiden består av følgende deler: innledning, oppvarmingsspørsmål, hovedtema, avrundings spørsmål og avslutning (vedlegg 3). I forkant av oppvarmingsspørsmålet, hovedtemaene og avrundings spørsmålene er det en kort introduksjon. Denne er ment for å skape flyt og struktur, samt minne elevene om rammene for samtalen. Intervjuguiden er videre inspirert av det Dalen (2004) kaller traktprinsippet. Det betyr at en starter med generelle spørsmål som skal få intervjupersonene til å føle seg komfortable og avslappet. Deretter snevres spørsmålene inn mot de mest sentrale temaene, før trakten åpnes opp igjen på slutten og spørsmålene blir generelle (Dalen, 2004).

Etter innledningen starter intervjuguiden med et åpent oppvarmingsspørsmål hvor de skal beskrive skolehverdagen deres. Deretter følger intervjuets tre hovedtema med tilhørende hovedspørsmål. Disse spørsmålene krever gradvis mer refleksjon rundt egne erfaringer,

eksempelvis deres opplevelser med skolestress samt strategier og behov for å redusere stresset. Trakten lukkes ved hjelp av avrundings spørsmålene, der de skal beskrive sin drømmeskole og tilføre noe dersom de ønsker det.

Etter at diktafonen var avslått var det viktig for meg at intervjuguiden hjalp meg til å avslutte intervjuet på en måte som ivaretok elevene. Den avsluttes derfor med debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015), det vil si å snakke med elevene om hvordan de opplevde å være med og snakke om tema. Siden det ofte er det siste i intervjuet en husker, var målet med dette å gi dem en positiv opplevelse av å delta.

3.6.2 Struktur

Intervjuguiden er semistrukturert, det vil si at den inneholder en oversikt over tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju i henhold til Wibeck (2010), som hevder at det er en fordel at gruppe medlemmene har frihet i diskusjonen, men at moderatoren har mulighet til å styre diskusjonen om nødvendig. Intervjuguiden er designet så åpen som mulig, spesielt fordi jeg ønsket at ungdommene skulle ha rom til fritt å beskrive sine erfaringer med skolestress, uten at jeg ledet dem i en bestemt retning. Spørsmålene er derfor åpne, noe som inviterer intervju personene til å komme med synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013). Inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) er de også formulert på intervju personenes dagligspråk. Et enkelt og hverdagslig språk gjør det lettere for dem å forstå og oppleve det naturlig å snakke om tema med deres egne ord. Selv om intervjuguiden er designet for å brukes i grupper, har jeg valgt å henvende meg til intervju personene i du-form, og ikke dere-form. Dette gjorde jeg fordi jeg mener at du-form bedre tar høyde for individuelle forskjeller i ungdommenes erfaringer. På denne måten blir det tydeliggjort at den enkelte skal stå for sine meninger, og samtidig delta i utvekslingen av tanker og erfaringer i gruppen.

3.6.3 Oppfølgingsspørsmål

For å være forberedt på mulige formuleringer inneholder intervjuguiden en boks med generelle oppfølgingsspørsmål, for eksempel ”Kan du fortelle mer om...?” eller ”Har du noen eksempler?”. Etter hovedspørsmålene er det også tatt med forslag til mer konkrete oppfølgingsspørsmål, i form av nøkkelord, slik at jeg hadde noe å støtte meg til dersom samtalen stod fast eller jeg ville de skulle fortelle mer. I følge Tjora (2017) skal oppfølgingsspørsmål få intervju personene til å utdype eller konkretisere svarene sine.

Hensikten med disse var med andre ord å bidra til å få så fyldig data som mulig. Samtidig som oppfølgingsspørsmålene var ment å være en trygghet og hjelp for meg i intervjusituasjonen, hevder Kvale og Brinkmann (2015) at gode oppfølgingsspørsmål krever aktiv lytting. Det var derfor et viktig prinsipp for meg at jeg først og fremst skulle lytte til det de fortalte, og stille spørsmål på bakgrunn av det.

3.7 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

3.7.1 Sted og tilrettelegging

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på hver sine dager i begynnelsen av februar, i et tidsrom på åtte dager. Tidspunkt for gjennomføringene ble avtalt i god tid med kontaktpersonene. Intervjuene foregikk i skoletiden på et lukket grupperom eller møterom på de respektive elevenes skoler. Skolen er et sted som er kjent og forhåpentligvis trygt for elevene, noe jeg anså som en fordel for empiriens kvalitet. Når elevene er i selve skolehverdagen kan det trolig gjøre det lettere å få tak i spontane og ekte opplevelser.

Krueger og Casey (2000) mener at fokusgrupper fungerer når deltakerne føler seg komfortable og fri til å si sine meninger uten å bli dømt. Målet mitt var å legge til rette for dette når jeg gjennomførte intervjuene, slik at jeg fikk et rikt datamateriale å analysere. Jeg plasserte derfor alle elevene, inkludert meg selv, så tett som mulig i en og samme halvsirkel på enden av et langbord. Ved selv å være en del av halvsirkelen ønsket jeg å ufarliggjøre min rolle og utrykke en interessert holdning, slik at de ble inspirert til å fortelle fritt og uhemmet. Diktafonen var plassert midt på bordet for å fange opp det alle sa.

3.7.2 Intervjuenes gang og beskrivelse av intervjusituasjonene

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at de første minuttene av et intervju er avgjørende. De første seks-syv minuttene ble derfor brukt til å bli litt kjent med elevene og gi formell informasjon rundt intervjuet. Videre hevder Wibeck (2010) at det moderatoren sier i innledningen og hvordan han sier det, vil ha stor betydning for hele den videre diskusjonen. Med andre ord vil den relasjonen som blir etablert mellom moderator og intervjupersonene i starten, forme kunnskapen som blir produsert i intervjuet.

For å få mest mulig ut av fokusgruppeintervjuet var det viktig for meg at elevene var godt informert. Jeg fortalte derfor hvorfor jeg var der, tema for intervjuet, båndopptakerens

hensikt, anonymisering, konfidensialitet, retten til å trekke seg, hvordan intervjuet kom til å foregå og presiserte at det ikke finnes et fasitsvar. Elevene fortalte meg at de var spente. For å gjøre dem trygge og komfortable startet jeg med en kort navnerunde der alle fikk si navnet sitt og en fritidsinteresse. På denne måten fikk jeg sikret at elevene fikk sagt noe med en gang, noe som forhåpentligvis gjorde det mindre skummelt å ta ordet igjen senere. Dette var også en metode jeg brukte for å få en lydmal av stemmene med tanke på å identifisere de ulike stemmene under transkriberingen. I tillegg tegnet jeg bordplasseringen med elevenes navn for lettere å huske situasjonen når jeg lyttet til lydopptaket, samt at jeg i etterkant noterte hvem som snakket minst og mest.

Begge intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser og avbrytelser. Med tanke på at intervjuet varte forholdsvis lenge, virket elevene jevnt over konsentrerte og fokuserte. Enkelte elever viste innimellom et noe ufokusert kroppsspråk eller lot seg distrahere av ting i rommet, men dette var ikke noe som preget samtalen i negativ retning. Jeg fikk inntrykk av at det var et tema som opptok dem fordi de virket engasjerte og snakket åpent. De fleste snakket uoppfordret, men det var enkelte jeg måtte passe på å få med i samtalen. Jeg opplevde også at dynamikken i alle gruppene var god og at elevene virket komfortable med intervjusituasjonen, og på hverandre. Gruppene styrte seg for det meste selv, og det var stort sett god flyt i diskusjonene.

Etter erfaringen min fra første intervju, samt etter å ha hørt lydopptaket, prøvde jeg å være mindre synlig i det neste. Jeg prøvde derfor i større grad å la elevene bekrefte hverandre, noe som virket positivt for samtalen. Selv om jeg var mer delaktig i første intervju opplevde jeg ikke at jeg hadde en kontrollerende rolle, men at elevene fikk snakke fritt og åpent. Intervjuguiden og spørsmålene fungerte på en god måte, selv om jeg måtte utdype enkelte spørsmål før samtalen kom skikkelig i gang. I den andre gruppen opplevde jeg imidlertid at noen av spørsmålene var overflødige og jeg valgte derfor å kutte et spørsmål og korte ned på andre. En vesentlig erfaring er at jo mer trening jeg fikk i å gjennomføre et fokusgruppeintervju, jo mer avslappet og trygg ble jeg på meg. Dermed kunne jeg lettere fokusere og følge opp det elevene sa.

Hvert intervju gav meg et lydopptak på omtrent 50 minutter. Etter at båndopptakeren ble slått av brukte jeg fem minutter på debriefing som forklart i delkapittel 3.6.1. Her kom det frem i

begge gruppene at ungdommene opplevde det som spennende og godt å snakke om tema, og at intervjuet hadde vært en positiv opplevelse. Elevene fikk også tilbud om å lese transkripsjon og ferdig oppgave. De fleste av dem var interessert i å lese transkripsjonen, og jeg sendte derfor transkripsjonene til kontaktpersonene på e-post. Dette blir i følge Postholm (2010) betegnet som member checking. Den ferdige oppgaven vil bli sendt til kontaktpersonene slik at de elevene som eventuelt ønsker det kan lese den.

3.8 Transkripsjonen

I følge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkripsjon å transformere fra muntlig til skriftlig form, og grunnregelen er å tydeliggjøre hvordan transkripsjonen er utført. Å transkribere er også en fortolkningsprosess der skillet mellom talespråk og tekst kan bidra til praktiske og prinsipielle problemer (Kvale og Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig for meg å gå systematisk og ryddig frem, både i forberedelser og med skrivingen. For å forberede meg leste jeg metodelitteratur om transkripsjon i forkant av det første intervjuet. Jeg utarbeidet også en transkripsjonsnøkkel for å hjelpe meg å beskrive intervjusituasjonen og de språklige dimensjonene ved denne på en ryddig måte (vedlegg 4). Denne ble noe modifisert underveis ettersom det dukket opp nye momenter som måtte tegnesettes.

3.8.1 Fremgangsmåte

For å bli godt kjent med datamaterialet mitt, valgte jeg å transkribere lydopptakene selv. Dette er i tråd med Dalen (2004) som hevder at nærhet til intervjuutskriften kan være en styrke for analyseprosessen. Selv om transkriberingen var en utfordrende og tidkrevende prosess, opplevde jeg at det var svært verdifullt å gjøre det selv.

Det var viktig for meg å transkribere lydopptakene mens de var ferske i minnet, noe som i følge Tjora (2017) gir de beste mulighetene for å gjengi deltakernes utsagn på en god måte. Jeg transkriberte derfor intervjuene enten samme dag som intervjuene ble gjennomført eller de påfølgende dagene, dersom det av praktiske årsaker ikke lot seg gjøre samme dag. Det ble også skrevet logg med umiddelbare refleksjoner samme dag som intervjuene ble gjennomført.

Intervjuene ble transkribert i sin helhet, med unntak av innledningen. Da innholdet i det som ble sagt i innledningen er detaljert beskrevet i intervjuguiden, så jeg det som rasjonelt å gjøre det slik (vedlegg 3). Jeg lyttet til opptakene på sakte hastighet for at jeg lettere skulle få med meg det som ble sagt. Parallelt med dette skrev jeg i en tabell i Word. I den første kolonnen

skrev jeg intervjupersonenes eller moderators utsagn, og i den andre noterte jeg egne refleksjoner underveis. Intervjupersonenes utsagn ble skrevet i samme rad, mens moderators utsagn ble oppført i en ny rad, fordi jeg tydelig ønsket å skille mellom disse. I tillegg markerte jeg moderators utsagn med grå skyggefarge. Av hensyn til intervjupersonenes anonymitet gav jeg dem fiktive navn og oversatte til bokmål fremfor å bruke deres dialekter. Jeg anså også teksten som mer ryddig og forståelig å lese når den ble skrevet på bokmål. Selv om jeg var klar over at detaljer i materialet kan gå tapt når en oversetter fra dialekt til bokmål, vurderte jeg de strukturelle og etiske fordelene med å gjøre det som mer tungtveiende. Det muntlige preget i språket er likevel beholdt, da jeg ønsket at teksten skulle være så nært som mulig det som ble sagt.

3.8.2 Verifisering

Det er lurt å være mer detaljert i transkripsjonen enn det en tror er nødvendig, og sjekke tekstutskriftene nøye opp mot lydopptakene (Tjora, 2017). Disse aspektene var styrende for hvordan jeg gikk frem for å verifisere transkripsjonene og gjøre dem pålitelige. Hvert intervju ble først transkribert på bokmål, så detaljert som mulig, for å få med innholdet og for å gjøre overgangen mellom muntlig tale til skriftlig språk mykere. Deretter gikk jeg gjennom transkripsjonen på nytt, samtidig som jeg lyttet til lydopptaket for å sjekke at jeg ikke hadde overhørt noe. Videre gikk jeg gjennom teksten og gjorde enkelte deler av det muntlige språket om til mer forståelig skriftlig form. For å skape bedre leseflyt i teksten utelot jeg bekræftende ord og kortere setninger fra min side, som for eksempel ”ja” og ”mhm” når de snakket i lengre sekvenser. Derimot har jeg, med noen unntak, valgt å ta med fyllord som for eksempel ”eh”, ”liksom” og ”på en måte”. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å beholde innholdet så tett opp til ungdommens språk som mulig. Der jeg likevel valgte å utelate fyllord var det fordi de var forstyrrende og stod i veien for forståelsen av innholdet. Av samme grunn har jeg også enkelte steder fjernet gjentakelser. For å ivareta intervjupersonene så jeg det som etisk riktig å gjøre endringer i form av plassering av ord, sette inn eller ta bort ord i setninger som var grammatisk feil. Dette fordi den naturlige forskjellen mellom muntlig tale og skriftlig språk kan gjøre at det oppleves ubehagelig for intervjupersonene å lese egne ytringer som ikke er grammatisk riktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Til slutt gikk jeg gjennom hele transkripsjonen på nytt, nå i mer lettleseleg skriftlig form, mens jeg hørte på lydopptaket for å sikre meg at innholdet fortsatt var bevart på en god måte. Det var enkelte ord i begge intervjuene jeg ikke klarte å identifisere, men disse var trolig ikke vesentlige for innholdet.

Transkripsjonsarbeidet tok omtrent 30 timer. Store deler av denne tiden ble brukt til verifisering av tekst og lydopptak. Etter at alle transkripsjonene var gjennomført ble opptakene slettet, og jeg satt igjen med totalt 29 sider data som dannet grunnlaget for den videre analysen.

3.9 Analyseprosessen

I følge Krueger (1998) er analyse og datainnsamling parallelle prosesser. Analysearbeidet startet derfor allerede under intervjufasen og transkriberingen fordi jeg fortløpende gjør egne tolkninger. Jeg benyttet meg av det som i Grounded Theory omtales som memos, det vil si kommentarer om hvordan vi tenker under analysen (Thagaard, 2013, s. 159). Dette gjorde jeg både i etterkant av intervjuene og under transkriberingen som forklart i delkapittel 3.8.1. Eksempler på memos som senere viste seg å utgjøre et vesentlig poeng i empirien og utviklingen av analytiske konsepter var: ”for mye på en gang”, ”forventninger og prestasjonspress”, ”skolen viktig for fremtiden”, ”frihet til å bestemme selv” og ”går ut over kroppen og helsen”.

Selv om analyse og datainnsamling er parallelle prosesser, vil jeg i det følgende omtale og betrakte det som angår bearbeiding av empirien som analyseprosessen. Denne delen blir av Kvale og Brinkmann (2015) beskrevet som den egentlige analysen fordi det er her intervjupersonenes egen forståelse blir løftet frem, og nye perspektiver på fenomenet blir presentert. Målet mitt var for det første å finne ut hva intervjuene, i form av 29 sider transkripsjon, egentlig handlet om. For det andre måtte jeg finne den beste måten å gjenskape og presentere det overordnede budskapet i intervjupersonenes fortellinger. Til tross for at jeg presenterer individuelle sitater i empirikapitlet, vil jeg understreke at det er gruppene som utgjør analyseenheten når innholdet tolkes og videre drøftes på et overordnet nivå.

3.9.1 Koding med empirinære koder

Jeg startet med analysearbeidet etter at begge transkripsjonene var ferdige, i slutten av februar 2018. Det var en kaotisk, men spennende fase fordi det var først nå jeg begynte å se konturene av hva intervjuene faktisk handlet om. Som en del av forberedelsene begynte jeg å lese meg opp på analyse i metodelitteraturen. Det gav meg god oversikt over hva og hvordan jeg ønsket å gjøre analysen. Jeg brukte likevel tid før jeg kom i gang med arbeidet, fordi jeg ville være sikker på at jeg valgte en egnet måte å gå frem på for å rydde materialet. For å systematisere

og analysere det empiriske materialet, valgte jeg å følge en stegvis-deduktiv induktiv strategi, SDI (Tjora, 2017). Den baserer seg på å ha en så induktiv og empirinær innfallsvinkel som mulig, gjerne ved å bruke deltakernes egne begreper, for å trekke ut essensen i ytringene (Tjora, 2017). Det første steget i SDI-metoden er koding med empirinære koder, der målet er å lage kodeord som uttrykker meningsinnholdet i et tekstutsnitt (Thagaard, 2013). Jeg tok derfor for meg en transkripsjon om gangen og leste gjennom den i sin helhet. Deretter gikk jeg gjennom hele på nytt og markerte viktige deler av teksten og opprettet empirinære koder. Dette var korte setninger formulert med intervjudeltakernes ord som jeg skrev inn i en kolonne ved siden av teksten. For å sjekke kvaliteten på kodene, gjennomførte jeg en kodetest som i følge Tjora (2017) innebærer å sjekke om kodene gjengir, ikke sorterer, empiriske data og ikke kunne vært laget før selve kodingen. Da jeg hadde kodet og gjennomført kodetesten på begge transkripsjonene satt jeg igjen med nærmere 400 empirinære koder. Før jeg gikk videre til neste steg skrev jeg ut begge transkripsjonene og gikk gjennom dem for å rydde ytterligere i materialet før kodegrupperingen.

3.9.2 Kodegruppering

Kodegruppering, ofte også omtalt som ”kategorisering” (Kvale & Brinkmann, 2015), handler om å få oversikt over gjennomgående temaer i et materiale ved å samle tematisk lignende koder i grupper (Tjora, 2017). Som en første sortering av kodene opprettet jeg et felles Word-dokument for begge intervjuene. Her laget jeg to kolonner, en for kodene og den andre for kodegruppene. Jeg markerte kodegruppene med ulike farger, og for hver rad med kodegruppe samlet jeg alle kodene som jeg mente tilhørte den aktuelle gruppen. Kodene ble også automatisk nummerert underveis slik at jeg lettere kunne finne tilbake til dem i den videre analysen. Jeg fikk da god oversikt over kodegruppenes størrelse, samtidig som det var mulig å skille dem fra hverandre. Etter første gruppering, da jeg hadde samlet kodene fra begge intervjuene i tabellen, hadde jeg et dokument på 17 sider med 12 kodegrupper. Kodegruppene bestod av til sammen 299 empirinære koder, samt en restgruppe med 77 koder som etter første sortering opplevdes som irrelevante. Alle kodegruppene hadde empirinære navn og skulle beskrive hovedinnholdet i kodene som utgjorde gruppen.

Jeg opplevde det som utfordrende å skulle opprette og navngi gruppene fordi jeg var redd for å overse viktige momenter og ikke gi dem passende navn. I første omgang ønsket jeg heller å lage for mange grupper som jeg senere kunne slå sammen. Jeg hadde også flere forslag til

aktuelle navn på gruppene. Da jeg anså 12 kodegrupper som for mye, oppdaget at mange av gruppene bestod av få koder og at enkelte omhandlet samme tema, så jeg det som nødvendig å foreta en ny sortering. For å redusere kodegruppene brukte jeg kodegrupperingstest som krever at hver kodegruppe skal ha indre konsistens og være tematisk ulike de andre (Tjora, 2017). Dette virket umulig å imøtekomme fordi jeg stadig kunne finne likheter mellom kodegruppene og at det dermed var riktig å plassere koder i flere av gruppene. Jeg prøvde også å ha problemstillingen og intervjuguidens hovedtema i bakhodet for ikke å miste kursen for studien. Etter mye jobb endte jeg til slutt opp med 5 kodegrupper som dannet grunnlaget for empirikapittelet. Flere av kodene som først havnet i restgruppen ble for øvrig inkludert i kodegruppene og gruppens navn ble fortsatt valgt så empirinære som mulig.

3.9.3 Systematisering av kodegruppens utsagn og utforming av empirikapittel

Arbeidet med å finne og systematisere de intervjuutsagnene som på en best mulig måte kunne representere det viktigste innholdet i de fem kodegruppene var en omfattende prosess. Jeg opprettet en ny tabell med to kolonner, en for kodegruppene og en for intervjupersonenes utsagn. Deretter gikk jeg gjennom kodene og samlet utsagn og tekstutsnitt som utmerket seg innenfor hver av kodegruppene. Jeg måtte utelate mange gode utsagn til fordel for andre som jeg mente ville beskrive hovedfunnene i empirikapitlet på en bedre måte. Da enkelte av ungdommene gav fyldigere beskrivelser og var mer delaktige i samtalene, vil ikke alle ungdommene være representert med uttalelser i empirikapittelet. Noen er også hyppigere representert enn andre. De endelige valgene for hvilke utsagn som er tatt med, er styrt av problemstillingen og hvilke utsagn som best besvarer denne ved å belyse empiriens hovedfunn.

For å sørge for at jeg fikk frem de viktigste momentene i hver kodegruppe opprettet jeg undertema i hver kodegruppe som jeg sorterte utsagnene under. Dette dannet også grunnlaget for hvordan kodegruppene med sine undertema, er representert i empirikapittelet. Jeg oppdaget også underveis i analysearbeidet at kodegruppene overordnet handlet om årsaker, virkninger og løsninger knyttet til ungdommens erfaringer med skolestress. Disse ordene ble svært viktige nøkkelord videre i analysen, og er derfor også tatt med i Figur 1. Jeg vil samtidig presisere at inndelingen av nøkkelordene ikke er slavisk, da de naturlig vil fremkomme i sammenheng med andre tema, og dermed i flere av empirikapittelets avsnitt.

Overskriftene i empirikapittelet er valgt mest mulig empirinære ved at jeg har bevart deler av deltakernes ord. Da det virket umulig å finne en overskrift som dekket alle aspekter i hver hovedgruppe, endte jeg opp med å utforme overskriftene på bakgrunn av det som var hovedessensen i kodegruppene. Eksempelvis fikk kodegruppen ”Tærer på kroppen” overskriften ”Skolestressets tærende virkninger”. Den endelige fordelingen over kodegruppene med undertema og nøkkelord, er illustrert i Figur 1.

Kapittel	Kodegruppe	Undertema	Nøkkelord
Delkapittel 1	Mye på kort tid	<ul style="list-style-type: none"> • Vil gjøre sitt beste, men vet ikke hvor de skal begynne • Lærerne får skylden • Prioriteringer er vanskelig 	Årsak
Delkapittel 2	Press på å gjøre det bra	<ul style="list-style-type: none"> • Krav og forventninger • Stresser hverandre • Karakterer • Usikker og redd for å feile • Fremtiden • Foreldre som referanse 	Årsak
Delkapittel 3	Tærer på kroppen	<ul style="list-style-type: none"> • Tærer på kroppen • Går ut over motivasjon og konsentrasjon • Hjelpeløshet overfor situasjonen en er i • Kan være sunt å stresse 	Virkning
Delkapittel 4	Å koble av og ikke ta det for seriøst	<ul style="list-style-type: none"> • Behovet for å koble av • Ikke ta det for seriøst • Utsetter det som stresser 	Løsning
Delkapittel 5	Mer fritt og variert	<ul style="list-style-type: none"> • Bestemme mer selv • Variert og meningsfull læring • Være sammen • Lengre skoledag uten lekser 	Løsning

Figur 1: Oversikt over kodegruppene med tilhørende undertema og nøkkelord slik de er fordelt i empirikapittelets fem hovedavsnitt

Det var utfordrende å finne ut hvordan jeg skulle presentere empirien best mulig fordi intervjupersonene hadde gitt meg mye og fyldig informasjon. Jeg var opptatt av å bruke ord i tolkningene mine som omfavnet og bevarte innholdet i uttalelsene. Samtidig ville jeg også ivareta vesentlige aspekt ved konteksten de ble ytret i, som kunne ha betydning for meningen.

I de endelige uttalelsene som kan leses i neste kapittel, er det både av praktiske og etiske hensyn gjort enkelte endringer i forhold til de opprinnelige transkripsjonene. De har som mål å gjøre teksten enklere å lese og ivareta intervjupersonene, da Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at deltakerne kan oppleve det ubehagelig å lese egne usammenhengende uttalelser med et veldig muntlig preg. Det er derfor blant annet utelatt lydord, og utsagnene er komprimert ved forstyrrende gjentakelser og bruk av utpreget muntlig språk. Jeg har likevel valgt å beholde ord som særpreger ungdomsspråket for å bevare ungdommenes stemmer best mulig. Alle endringene er markert i fremstillingen og forklart i transkripsjonsnøkkelen (vedlegg 4).

3.10 Studiens kvalitet

Med utgangspunkt i det Tjora (2017) beskriver som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning, pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, ønsker jeg å diskutere studiens kvalitet. Annen litteratur benytter eksempelvis troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet om tilsvarende kriterier (Thagaard, 2013), men for ryddighetens skyld kommer jeg til å bruke pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet når jeg reflekterer over studiens kvalitet.

3.10.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om å være så gjennomsiiktig som mulig, det vil si å redegjøre for forskningsprosessen og forskerens egen posisjon, slik at andre kan vurdere om de kan ha tillit til forskeren og funnene (Tjora, 2017). Pålitelighet kan også belyses ved å stille spørsmål om resultatet kan reproduseres av andre forskere (Thagaard, 2013). For å sikre høy pålitelighet i denne studien har jeg brukt mye tid på å gjøre meg som forsker og forskningsprosessens faser så transparent som mulig i metodekapittelet. For å unngå at jeg glemte å få med viktige valg og forhold som jeg tok stilling til underveis, skrev jeg logg hvor jeg fortløpende noterte refleksjoner og hvordan jeg gikk frem i de ulike fasene. Jeg utformet også jeg en intervjuguide med åpne spørsmål, benyttet member checking i forbindelse med transkripsjonene og fikk veileder til å vurdere den ferdige kodingen og kodegrupperingen.

Jeg har hatt et mål om at studien skal være tillitsvekkende for leseren, noe jeg har forsøkt å ivareta gjennom å være refleksiv med hensyn på eget forskningsarbeid og forskerrolle (Tjora, 2017). Refleksiviteten har gjort at jeg har forsøkt å ha en sunn kritisk holdning til meg selv som forsker og de valgene jeg har tatt. På tross av at høy grad av pålitelighet har vært et mål fra min side, kan jeg likevel bare argumentere for hvordan dette er forsøkt ivaretatt i studien,

ikke i hvilken grad den faktisk er pålitelig på disse områdene. Min erfaring etter å ha intervjuet mennesker, er at en aldri kan være sikker på at deltakerne svarer ærlig. Gjennom hele prosessen har jeg prøvd å ta valg som vil gi meg ærlige svar. Hvorvidt ungdommene har vært oppriktige i sine uttalelser eller ikke, vil likevel være forbundet med usikkerhet.

3.10.2 Gyldighet

Gyldighet viser til studiens sannhet eller om en undersøger det en i utgangspunktet mente å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det presiseres at utvalgsriteriene mine, som beskrevet i delkapittel 3.4.2, trolig gjorde at jeg ikke fikk i tale de elevene som virkelig er belastet med stort psykisk press, dårlig selvbilde og mangelfull mestring. Studiens resultater er basert på rimelig velfungerende elevs uttalelser om stressbelastninger, noe som bidrar til at det er en del resultater jeg ikke får.

For å kunne svare på forskningsspørsmålet som var grunnlaget for studien, måtte jeg samle empiri og deretter foreta fortolkninger av det empiriske materialet. Det er disse fortolkningene som er det kritiske ved gyldigheten, fordi det er hvorvidt de endelige tolkningene stemmer med virkeligheten som er avgjørende for studiens gyldighet (Thagaard, 2013). Med andre ord er studiens gyldighet et spørsmål om mine tolkninger av ungdommenes erfaringer med skolestress stemmer med hvordan ungdommene faktisk erfarer det jeg skriver. For å ivareta gyldigheten har jeg forsøkt å tydeliggjøre hva fortolkningene mine bygger på ved å redegjøre for for forståelse og teoriens rolle. Tjora (2017) hevder videre at høy gyldighet er avhengig av hensiktsmessige metodiske valg og at forskningen er forankret i tidligere forskning. Dette har jeg prøvd å imøtekomme ved å argumentere for hvorfor jeg mener at intervju, da i form av fokusgruppeintervju, har vært den mest passende metoden for å undersøke studiens problemstilling. Jeg har også forsøkt å se studien min i nær relasjon til andre studier, og brukt relevant forskning og teori for å belyse funnene mine.

3.10.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) om resultatene ”kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner”. Siden studiens funn bare bygger på 13 ungdommers erfaringer med skolestress, kan en ikke automatisk konkludere med at disse erfaringene vil være gyldig for alle ungdommer i Norge. Selv om utvalgsstørrelsen er begrenset hevder Thagaard (2013) at generaliserbarhet i kvalitativ forskning kan knyttes til om leseren kan kjenne seg igjen i tolkningene. I denne studien vil det

være mulig å generalisere i den grad leseren kjenner seg igjen i situasjonen, eller at beskrivelsene bidrar til å forstå andres situasjon og dermed gir økt forståelse for ungdoms erfaringer med skolestress. Generalisering kan også skje konseptuelt, ved å bruke tidligere forskning og teorier for å støtte opp om en bredere gyldighet, og på den måten gi studien relevans utover det enkelte prosjekt (Tjora, 2017). Jeg har derfor forsøkt å løfte blikket for å se ungdommens erfaringer med skolestress i sammenheng med det som fremkommer i tidligere forskning og beskrive funnene mer generelt ved hjelp av teoretiske begreper.

3.11 Etiske betraktninger

Etiske problemstillinger er i følge Kvale og Brinkmann (2015) integrert i alle faser av et kvalitativt forskningsintervju. Det betyr at jeg kontinuerlig har tatt stilling til ulike etiske dilemmaer underveis i studien, og fått erfare spenningen mellom ønsket om å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkman, 2015). Jeg er av den oppfatning at det tryggeste er å la de etiske hensynene komme først. Det har derfor vært et mål å ha deltakernes beste i fokus i alle valg og faser, for å legge et godt grunnlag for det endelige kunnskapsproduktet. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) har jeg særlig vektlagt følgende fire aspekter som etiske retningslinjer: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

3.11.1 Informert samtykke

Prosjektet ble meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i desember 2017 (vedlegg 5). Den videre gjennomføringen av studien er gjort så godt som mulig etter deres vurdering, samt de forskningsetiske retningslinjene hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Informert samtykke ble innhentet gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre eller foresatte (vedlegg 2). I tillegg fikk intervjupersonene, som nevnt i delkapittel 3.7.2, i innledningen av intervjuene muntlig informasjon om prosjektet, konfidensialitet, anonymitet og retten til å trekke seg. For å gi intervjupersonene en større forståelse for hva de er med på og styrke påliteligheten, fikk elevene tilbud om å lese både transkripsjon og endelig oppgave. På den bakgrunn vil jeg hevde at det er gitt tilstrekkelig informasjon for at både elever og foreldre eller foresatte skal vite hva de frivillig samtykker til.

3.11.2 Fortrolighet

For å imøtekomme kravet om konfidensialitet og anonymitet ble all informasjonen fra intervjuene behandlet fortrolig. Siden jeg benyttet en diktafon for å gjøre lydopptakene, ble

ingen personopplysninger behandlet digitalt. Direkte eller indirekte identifiserbare opplysninger ble anonymisert fortløpende under transkriberingen. For å anonymisere ytterligere valgte jeg å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål og ikke å oppgi navn på elevenes hjemkommune. Det er imidlertid gitt opplysninger om kjønn, da jeg anså dette som nyttig for den helhetlige forståelsen av oppgaven. Jeg vil på bakgrunn av dette argumentere for at elevene som deltar ikke er mulig å kjenne igjen for en tilfeldig leser. Elevene vil likevel være identifiserbare for dem selv, kontaktpersonene og andre ansatte på de respektive skolene. Den interne anonymiteten gav meg også en annen etisk utfordring med tanke på at lærerne, som elevene omtaler, vil kunne kjenne seg igjen. Jeg har derfor vært bevisst på hvordan jeg formulerer meg knyttet til deres opplevelser av lærerne i oppgaven. Samtidig er det elevenes stemme som skal frem og den skal ikke dempes av hensyn til lærerne. Jeg har med andre ord forsøkt å bevare innholdet på best mulig måte uten å støte lærerne.

3.11.3 Konsekvenser

Det å intervju ungdommer om et tema som er tett på deres hverdag var noe jeg gikk i møte med respekt, da det kan være forbundet med ulike tanker og følelser. Jeg har derfor vært bevisst på mulige konsekvenser med å delta, og arbeidet grundig med intervjuguiden slik at de ikke skulle presses til å si noe de ikke ønsket, samt opplevde intervjuet som noe positivt. Jeg var også bevisst på å presisere for kontaktpersonene at de ikke skulle velge sårbare elever. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at de potensielle fordelene for deltakerne og betydningen av oppnådd kunnskap bør veie tyngre enn risikoen for å skade dem. Ettersom mange var interessert i å lese transkripsjonene og at det virket som det var nyttig for dem å snakke om tema, kan det tyde på at det har vært verdifullt for dem å delta i studien.

3.11.4 Forskerens rolle og forforståelse

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, og har en avgjørende betydning for kvaliteten på kunnskapen som blir produsert i den ferdige studien. Forskerens ståsted, erfaringer og interesser og hvordan denne bagasjen kan påvirke arbeidet må synliggjøres for at tolkninger og intervjupersonenes stemmer skal komme frem på en mest mulig troverdig måte. Filosofen Gadamer hevder videre at en aldri går inn i en fortolkningsprosess forutsetningsløst, og kalte forståelsens grunnlag for forforståelse (Hjardemaal, 2011). De vurderinger og fortolkninger som er gjort i løpet av forskningsarbeidet, er basert på mitt personlige kunnskaps- og erfaringsgrunnlag. Forforståelsen min vil derfor påvirke denne studiens faser og resultat. Ved å synliggjøre min

bakgrunn, forforståelse og forskerrollen, ønsker jeg å vise hvordan refleksivitet har vært en bevisst del av prosessen. Jeg håper dette kan være med på å styrke studiens pålitelighet.

Min bakgrunn på nåværende tidspunkt er nyutdannet lærer uten yrkeserfaring. Jeg har imidlertid erfaring i skolen gjennom fire år med praksisperioder og vikarjobbing. Min interesse for elevers psykisk helse i skolen fikk jeg tidlig i utdanningsløpet, da jeg ønsker å fremme elevenes egenverdi og psykiske helse. Gjennom lærerutdanningen har jeg tilegnet meg mye erfaringer, teorier og forskning som vil prege mitt utgangspunkt som forsker i dette prosjektet. Teorien jeg har lest i løpet av studien har også påvirket meg, samtidig som den har gitt meg gode redskaper i forskningsarbeidet.

Det er spesielt to erfaringer som har inspirert meg til valg av tema, og som jeg finner nødvendig å beskrive for å belyse min forforståelse. Min personlige erfaring med skolestress, både som elev og student, er at det har påvirket livskvaliteten og den psykiske helsen min negativt. Det å ha kjent stresset på kroppen kan gjøre det lettere å sette meg inn i deres livsverden og innta det emiske perspektivet, som forklart i delkapittel 3.1 Samtidig kan det bidra til at jeg glemmer å stille viktige oppfølgingsspørsmål, eller at jeg prøver å få deres erfaringer til å passe med mine. Den andre erfaringen jeg vil trekke frem er fra praksis. I forbindelse med en temauke om psykisk helse arrangerte vi en avslappingstime for en klasse på 10.trinn. Vi slukket lyset og elevene fikk legge seg ned på gulvet og lytte til rolig musikk. Jeg opplevde at de virkelig trengte et pusterom i skolehverdagen, noe tilbakemeldingene fra elevene i etterkant også bekreftet, for eksempel kommentaren ”Jeg sovnet nesten”.

I tillegg til forforståelsen, vil ytre kjennetegn og trekk ved meg som forsker påvirke datainnsamlingen fordi intervjusituasjonen er en sosial interaksjon (Thagaard, 2013) og avhengig av konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Min unge alder kan tenkes å føre med seg både fordeler og ulemper. Ungdommene kan ha oppfattet meg som en jevnaldrende, noe som kan ha bidratt til å gjøre det mer naturlig for dem å snakke med meg om tema. Alderen kan også ha gitt meg et bedre utgangspunkt for å forstå språket deres og sette meg inn i deres livssituasjon. På en annen side kan det ha medført at de ikke tok meg på alvor og derfor ikke gav meg oppriktige svar. I tillegg kan bekleddningen min ha påvirket min posisjon overfor ungdommen. Selv om jeg var bevisst på å kle meg nøytralt, kan bekleddningen ha ført til at de assosierte meg med en bestemt kategori som påvirket intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Jeg vil også trekke frem betydningen av forskerens kjønn. I følge Thagaard (2013) vil samme kjønn hos forsker og intervjupersoner gi et grunnlag for felles forståelse. I denne studien kan det ha gjort det lettere for jentene å være åpne, mens guttene kan ha holdt mer tilbake. Endelig vil jeg støtte meg til Thagaard (2013) som understreker at vi kan aldri gi et endelig svar på forskerens betydning, men vi kan utforske spørsmålet ved å reflektere over hva som kan prege relasjonen mellom forskeren og intervjupersonene.

KAPITTEL 4. EMPIRI

I lys av problemstillingen ”Hva er ungdoms erfaringer med skolestress?” vil jeg nå presentere og analysere hovedfunnene i det empiriske materialet fra fokusgruppeintervjuene. Som beskrevet i metodekapittelet har jeg i analyseprosessen utarbeidet fem empirinære kodegrupper som jeg betrakter som relevante for å besvare problemstillingen. Jeg vil i de følgende fem delkapitlene presentere utsagn fra de to fokusgruppeintervjuene som jeg mener beskriver essensen i kodegruppene på en god måte. Alle elevene er anonymisert med fiktive navn. Underveis vil jeg flette inn fortolkninger som jeg noen steder også vil belyse med teori eller forskning. Overskriftene på avsnittene er valgt så empirinære som mulig for å være talende for funnene og meningsbærende for empirien.

4.1 Mye å gjøre på kort tid som årsak til skolestress

Gjennom gruppediskusjonene trekker ungdommene frem flere aspekter ved årsaker til skolestresset, noe jeg vil belyse i dette delkapitlet. Noe av det første som blir tatt opp i begge fokusgruppeintervjuene når ungdommene beskriver skolehverdagen sin, er at det er mye å gjøre på kort tid. Dette samsvarer med Eriksen et al. (2017), som i sin rapport finner et misforhold mellom stor arbeidsmengde og begrenset tid. Ordene ”mye å gjøre på kort tid”, blir i intervjuene formulert nesten identisk av to elever som ikke var med i samme gruppe. Det kan tolkes som at de opplever å stå i en hektisk og tidspresset skolehverdag. Ungdommene er engasjerte når de forteller om dette og det er tydelig at det er noe som utfordrer dem.

I de følgende utsagnene uttrykker ungdommene en frustrasjon og rådløshet over hvordan den store arbeidsmengden og tiden som ikke strekker til begrenser og stresser dem.

- 1) Du stresser liksom for at ting skal bli ferdig eller ting skal bli øvd til på best mulig måte, men så har du så mye som du må gjøre litt og litt på sånn at alt blir ferdig til den dagen eller når det skal leveres...og så blir det bare at det dabber av og det blir ikke gjort godt nok, fordi det er så mye å gjøre. (...) (Nikolai)
- 2) ”Hvordan skal jeg komme meg gjennom dette her?”. Tar aldri slutt liksom. Eh, ja det...det at det blir så *mye*, du vet ikke helt hvor du skal starte. (Ronja)
- 3) (...) når det er så mye så hemmer jo det litt de tankene og forhåpningene du har når du har lyst å komme inn på den skolen. (Nikolai)

I det første utsagnet formidler Nikolai det at det krever en viss grad av anstrengelse for å prestere optimalt. Samtidig kan det også tolkes som at det ligger et faktisk ønske om å gjøre sitt beste bak ytringen ”det blir ikke gjort godt nok”. Ved å beskrive hvordan han prøver å arbeide for å bli ferdig i tide, men likevel ikke kommer i mål fordi det er så mye, kan den store arbeidsmengden her forstås som en årsak til skolestresset. Det kan tyde på at det er et misforhold mellom den innsatsen han legger ned og resultatet han får ut. Innsatsen er i utgangspunktet viktig, men når mye innsats ikke gir ønsket uttelling kan det oppleves som innsatsen ikke teller. Videre er neste uttalelse et uttrykk for en rådløshet i møte med skolearbeidets mengde. Det blir lagt ekstra trykk på ”mye”, noe som bekrefter at det er arbeidsmengden som er problemet og som gjør at det oppleves overveldende, uoverkommelig og endeløst for Ronja. Det tredje utsagnet utfyller utfordringen med arbeidsmengden ytterligere ved å trekke inn fremtidsperspektivet. Nikolai tenker ikke bare her og nå, men har også et blikk som er rettet fremover. En slik uttalelse tyder på at han er bekymret for hvordan deres muligheter med tanke på videre skolegang skal bli begrenset av at det er for mye skolearbeid å rekke over. Det viser med andre ord at han har og ønsker å ha langsiktige mål for eget liv.

Når ungdommene i begge grupper snakker om at det er mye å gjøre på kort tid som en årsak til skolestress, blir lærerne hyppig nevnt i forbindelse med dette. Med andre ord tolker jeg det som at de gir lærerne en del av skylden for stresset. De neste utsagnene viser hvordan de mener lærerne kunne fordelt arbeidet bedre:

- 4) Kan gå fra å være helt rolig til å bli en helvetesuke og ja...det er ikke akkurat særlig ideelt. Kunne heller ha delt det ut mer jevnt enn at det ble *veldig* mye i perioder, for da har du ikke tid til noe. (Erik)
- 5) Det skjer ofte at vi får en periode der det er nesten ingenting av prøver og presentasjoner og sånn, og så kommer det en uke hvor det er fullt kjø og masse presentasjoner, så de [lærerne] er litt dårlig på å fordele. (Viktor)

Her er det tydelig at ungdommene opplever den ujevne arbeidsmengden som uheldig og at det utløser stress. Ordet ”helvetesuke” er et sterkt uttrykk å bruke, og vitner om at slike uker er en pine å komme seg gjennom. De mener at lærerne burde vært flinkere på å fordele arbeidet for å unngå slike uker. Lærerne blir til en viss grad gjort ansvarlige for at de opplever skolestress, samtidig som det også peker mot lærerne som løsningen for å dempe opplevelsen. Det kan med andre ord virke som at ungdommene er avhengig av at lærerne bistår dem i skolestresset.

Flere av ungdommene uttrykker et behov for å bli sett av lærerne når de prøver å si fra om at det er for mye, noe som kan relateres til den indre dimensjonen lærer-elev relasjonen og opplevelsen av emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2014; Federici & Skaalvik, 2017). De opplever likevel at lærerne ikke tar dem på alvor når de trenger å roe ned, og at de ikke gjør nok for å hindre stresset. Dette blir blant annet formulert slik:

- 6) Men det føles også litt sånn at når vi kommer på skolen dagen etter, og har enten vært litt sur eller litt lei oss eller bare satt arbeidet unna, så føler hvertfall jeg at jeg kanskje på en måte ikke blir helt sett når jeg prøver å si i fra til lærerne om at: ”Nå er det litt mye”. Og da er det litt mer sånn de sender på en måte et sånt smil som betyr sånn: ”Lykke til når du skal hjem å øve”, men at de ikke skal gjøre noe med det. (Sara)
- 7) Man skal kunne koble av og til, og hvis man ikke rekker det, da er det for mye. Og da bør lærerne se det også. (Sara)
- 8) De overser det ganske ofte fordi de glemmer å snakke med hverandre og planlegge (...) Så de kunne vært flinkere på å planlegge enn å bare sette alt på en uke, for de ser jo selv at det er for mye for oss. (Lise)

Uttalelsene ovenfor illustrerer hvor viktig lærerens støtte er for elevene i skolestresset. De ønsker å bli sett i form av å bli møtt med forståelse og handlekraft fra lærerens side i stresset de opplever på skolen.

Prioriteringer, både når det gjelder å kombinere skole og fritid og faglige gjøremål, er et tema som mange av ungdommene nevner. De synes det er utfordrende å få tid til fritidsaktiviteter når skole og skolearbeid opptar mesteparten av tiden deres. Sara, Erik og Stine uttrykker det på følgende måter:

- 9) Man må prioritere skole, men man kan nesten ikke nedprioritere det andre heller. (Sara)
- 10) Du blir bare sittende å lese og skrive og...ja det er ikke det vi vil bruke tiden vi er unge på. (Erik)
- 11) Og da...de [lærerne] tror bare at det er det faget som er viktigst. Vi har jo ikke lekser i andre fag tror de jo. I fransk for eksempel, så sier jo fransklæreren vår [Navn]: ”Dere skal lese så og så mye hele tiden, fokuser på fransk, la la la”, men vi har jo 50 000 andre fag fy faen å jobbe med. Og da blir det jævlig stress...og da må vi prioritere noe liksom. (Stine)

Ungdommenes uttalelser, eksempelvis når Sara bruker ordet ”må”, kan tyde på at hun ser seg nødt til å prioritere skole, selv om hun helst ønsker å få tid til andre aktiviteter. Formuleringen

”det er ikke dette vi vil bruke tiden vi er unge på” understreker en slik oppfatning. Det virker som de opplever at fritiden deres går på bekostning av skolens mange gjøremål, og at det kan være en utløsende stressfaktor. Det kan tolkes som at de ønsker å leve hele liv, men at skolearbeidet står i veien for dette. Hele liv kan dreie seg om at de har et behov for å dyrke egne interesser, være sosial, utfolde seg og rett og slett være ungdom. Dette funnet kan ses i sammenheng med den negative verdien kostnad (Wigfield et al., 2009), da elevene ser ut til å måtte ofre fritid og ungdomstid til fordel for skole. Stine uttrykker også at det er utfordrende å prioritere den store mengden med faglige arbeidsoppgaver. Lærerne bli også her koblet inn som en medvirkende årsak til at de faglige prioriteringene er utfordrende, nettopp fordi hun ikke opplever at de har forståelse for at det er mange fag å konsentrere seg om.

4.2 Prestasjonspresset som årsak til skolestress

I følgende delkapittel vil jeg løfte frem prestasjonspresset som en årsak til skolestresset, da dette var et tydelig gjennomgående tema i begge intervjuene. Dette er i tråd med Eriksen et al. (2017) som finner en nær sammenheng mellom prestasjonspress og stressrelaterte psykiske helseplager. Ungdommenes ytringer i begge gruppesamtalene er preget av en felles forståelse av at det eksisterer et press på å gjøre det bra, og at dette er en vesentlig grunn til skolestresset de opplever. Denne oppfatningen blir blant annet uttrykt slik:

- 12) (...) jeg forbinder skolestress veldig mye med skolepress. Det presset på at alle sammen må gjøre det bra og at det er mye press hjemmefra og at de har høye forventninger til oss. (Nora)
- 13) Det er jo det der generasjon prestasjon, du skal være god i alt og uansett hva det gjelder så...det er jo ikke...man skal jo ha tid til det man har lyst til å gjøre også, man vil jo være god i idretten man holder på med, men man har også lyst å være god på skolen. Det er liksom hva vil man være best i på en måte...det er...nei det er ikke lett (Ronja)

Her kobler Nora prestasjonspresset direkte til det skolestresset de opplever. Samtidig kan det tyde på at Ronja beskriver et krysspress fordi det forventes at hun skal gjøre det bra på flere arenaer i tillegg til skole. Det kan tenkes at dette er med på å forsterke skolestresset ytterligere, da skole ikke er frivillig, men krever mye tid.

Ungdommene vektlegger krav og forventninger som en sentral del av prestasjonspresset. Det blir snakket spesielt mye om krav i den første gruppen, og noen av dem sier:

- 14) Så det er jo sånn, alle setter krav til deg hele tiden sånn både i timen og i arbeidene du gjør for du må liksom være aktiv og følge med, men du må også gjøre ting og lære å huske ting og...ja. (Frida)
- 15) F: Av og til hvis man, spesielt i sånn kreative...eh...i ting hvis man skal på skolen... så er det av og til vanskelig...da blir man litt lost fordi man har så mange krav og så har man litt forventninger til seg selv og så blir det litt sånn at man automatisk stenger ute ganske mange bra ideer...(...)
E: Det er jo litt det jeg tenker på at du blir nesten litt redd for å skrive da, for det er liksom så mye krav om at det skal være bra. (Frida og Emil)
- 16) Det settes krav til at vi skal gjøre vårt beste hvertfall. (Nikolai)
- 17) (...) det nytter ikke å jobbe veldig mye og så fortsatt ikke ha det beste produktet på en måte (...)(Sara)

Her kan det se ut som de beskriver krav både som noe positivt og negativt. I utdraget fra dialogen mellom Frida og Emil ser det ut til at de deler samme oppfatning når de utfyller og bekrefter hverandre. De mener at mengden med krav, i tillegg til egne forventninger, gjør dem mer engstelig og forvirret i skolearbeidet. Det virker som de i noen situasjoner kan oppleve at kravene hemmer dem i skoleoppgaver. Nikolai trekker likevel frem krav som noe mer positivt når han peker på at det forventes at de gjør sitt beste. Det å kreve at en gjør sitt beste kan tolkes som en sunn effekt av å være utsatt for krav, da alle har mulighet for å gjøre sitt beste med tilstrekkelig innsats. Det kan imidlertid tyde på at det eksisterer et spenningsforhold mellom å gjøre sitt beste og å være best, når Sara i siste utsagn gir uttrykk for at mye innsats ikke fører til tilfredsstillende resultat. Denne spenningen kan trolig tolkes i lys av en læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur (Patrick et al., 2011; Meece et al., 2006).

Samtidig som ungdommene har forventninger til seg selv er de også tydelige på at forventninger fra lærere og foreldre er en vesentlig faktor for presset de føler på skolen:

- 18) Lærere sitter vel litt høye forventninger til oss også når vi går i tiende (...) (Stine)
- 19) (...) hvis du har en litt dårlig dag og så gikk det ikke så utrolig bra så er det liksom sånn: ”Ja, hva har skjedd med deg?” og ”Hva skjer her?” og ”Er du helt dum?”. Altså det der er dritubehagelig hvis de [lærerne] gjør det, prøver på en måte å få deg til å fortelle hvorfor det gikk som det gikk. Altså: ”Nei, jeg vet ikke jeg. Jeg visste jo ikke, det var derfor jeg svarte det” for eksempel. Du visste jo ikke noe bedre. Det er liksom ikke noe annet svar på det. Det virker som de [lærerne] har lyst til å skjelle deg litt ut for at du kanskje...eller *de* [lærerne] føler du kan bedre, men kanskje du ikke kan det. (Ronja)
- 20) Samtidig som det kan være mye press fra foreldre som har høye forventninger til ungene sine at de skal gjøre det bra på skolen og alt sånn. (Nora)

Når det gjelder forventninger fra foreldre er det tydelige subjektive forskjeller omkring hvordan de opplever foreldrenes rolle i skolestresset. Dette gjelder også innad i begge gruppene. Noen trekker foreldrene frem som gode støttespillere for å dempe skolestresset, mens for andre omtaler dem som en stressende faktor. Følgende uttalelser kan belyse disse forskjellene:

- 21) (...) mamma og pappa skjønner meg veldig godt så de vet at jeg stresser...jeg kan stresse for en prøve og da sier de: ”Ja, så slutt å øve, det går bra”. Og så går det bra. (Stine)
- 22) Foreldrene mine er veldig god til å hjelpe meg til ikke å stresse. Hvis jeg *drittsur* for at jeg føler jeg gjorde det drittdårlig på en prøve, så sier de de: ”Samma det” og så får jeg noe godt til middag og så blir det liksom greit igjen. (...) de er flink til å minne meg på at jeg kan det...eller sånn...jeg kan...at jeg kan bedre hvis jeg føler at jeg gjorde det dårlig, men at det har ingenting å si fordi jeg er fremdeles den samme personen som jeg var. ”Det er viktigere å være et godt menneske” pleier bestemor å si. (Erik)
- 23) Jeg føler hvertfall mye stress hjemmefra, at det hele tiden er sånn at: ”Ja, men du må få bedre karakterer for du må komme innpå skolen du har lyst på”. Selv om at jeg vet at jeg kommer inn siden det ikke er noe høyt snitt, så er det: ”Ja, men du kan bedre, så du kan få høyere snitt”. (Nora)
- 24) (...) vi *trenger* ikke at de [foreldre] stresser oss med *mer*. Når vi kommer hjem så må de støtte oss. Noen foreldre har jo sikkert litt forskjellig oppfatning av hva støtte er, men det er ikke støtte å stresse oss ennå mer. (Ronja)

Uttalelsene fra 18-24 indikerer at ungdommene opplever et konstant forventningspress fra flere kanter når det gjelder skole. Dette forventningspresset kan trolig tolkes til å være en medvirkende årsak til skolestresset de beskriver. I tillegg til at de har høye forventninger til seg selv, kan de virke som presset blir ytterligere forsterket når tilsvarende forventninger også blir formidlet både av lærerne på skolen og foreldrene på hjemmebane. Ronja uttrykker et tydelig behov om at foreldrene må være en støttende part for dem i skolestresset. Det kan tyde på at Erik opplever foreldrenes støtte som viktig også med tanke på å få anerkjennelse og bekreftelse på at han som person ikke blir bestemt av hans prestasjoner. Han forklarer hvordan foreldrene hjelper han til å forstå at prøveresultater ikke endrer hvem han er som person, noe som kan indikere et behov om å beskytte selvet sitt, det å verdsette, respektere og akseptere seg selv slik en er (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Flere av ungdommene betrakter seg selv og medelevene som en årsak til stress når det gjelder prestasjonspresset:

- 25) Vi blir påvirket av de vi omgir oss med. Vi presser oss og så legger vi presset på oss selv som vi kanskje ikke hadde trengt å legge der. (Viktor)
- 26) Vi er *skikkelig* flink til å bare sammenligne oss med hverandre *hele* tiden. Bare...ja kanskje du følte du kunne det litt bedre da enn den andre personen, kanskje du ikke *måtte* øve fire timer, altså du gjør så godt du kan, det er liksom bra nok. (...) fikk jeg tre, men jeg gjorde mitt beste, så gjorde jeg mitt beste. Eh, men vi klarer aldri å tenke det, det er sånn...vi blir kjempestresset av hverandre...eh, og oss selv egentlig. (Ronja)

I det første utsagnet gir Viktor seg selv skylden for presset. Han omtaler dette presset som noe som de selv har plassert der, noe som kan tyde på at han også har mulighet til å fjerne det. Den neste uttalelsen indikerer at det eksisterer en sammenligningskultur blant elevene som medfører en trang til å måle seg med de andre i klassen, og som medfører stress, noe som i følge Meece et al. (2006) kjennetegner en prestasjonsorientert målstruktur. Selv om de uttrykker at det må være tilstrekkelig å gjøre sitt beste, så kan det tenkes at det blir utfordrende å forholde seg til når de er en del av en slik sammenligningskultur. Det kan også her virke som det er et spenningsforhold mellom å gjøre sitt beste og å være best. Når ungdommene diskuterer hvordan de sammenligner seg og stresser hverandre, er det ofte i relasjon til karakterer. Ronja beskriver det på følgende måte:

- 27) Det er fast spørreunde hvis det blir delt ut prøver så bare: ”Ja, hva fikk du, hva fikk du, hva fikk du?”. Hvis du ikke er så fornøyd selv, så kanskje du ikke har så lyst å si det... (...) hvis du hører hva alle andre fikk så har du kanskje hvertfall ikke lyst å si det. (...) vi legger presset på oss selv for jeg tror egentlig ikke at alle andre bryr seg så mye om du fikk to eller fem (...) du blir ikke en dårligere person av det liksom. Men (...) vi føler det selv fordi vi blir egentlig så skuffet over oss selv, at vi gjorde det dårlig. (Ronja)

Selv om karakterer for det meste blir uttrykt som en stressende faktor i prestasjonspresset, er det noen ytringer som også viser til en tilfredsstillende effekt dersom en oppnår gode karakterer. Det blir blant annet formulert slik:

- 28) Det er jo veldig digg hvis du får en god karakter, men det er jo også mye stress for du må jobbe *så* mye for å komme deg til den gode karakteren. (Erik)

Videre tyder flere av ungdommenes uttalelser på at skolestresset kan knyttes til at det finnes en underliggende usikkerhet og frykt for å mislykkes på skolen:

- 29) (...) grunnen til at man blir stresset er jo sikkert at man er usikker. Man vet liksom ikke hva som kommer til å skje på en prøve for eksempel, og da går liksom tankene i surr kanskje. (Daniel)

30) Prestasjonsangst. Det er det jeg tenker mest. Du er redd for å feile på en måte...ja. (Ronja)

31) (...) er så redd for at det skal gå dårlig. Jeg er liksom...jeg føler at jeg er redd for at noen skal gjøre litt...gjøre litt narr av meg. (Erik)

Utsagnene viser hvordan ungdommene kan oppleve skolen som truende på grunn av risikoen for ikke å prestere optimalt.

Noen av ungdommene trekker frem en viss grad av bekymring knyttet til at deres prestasjoner på skolen er viktig for fremtiden. De er blant annet opptatt av at de ønsker å prestere med tanke på jobb og penger:

32) Mange tenker på fremtiden. De tenker at hvis jeg ikke presterer bra nå så får jeg meg drittjobb når jeg blir stor og tjener ingen penger og sånn. (Viktor)

33) (...) det er viktig å jobbe bra med skolen for da får du bedre jobb og da får du...du har fått lært at skolen er viktig. (Emil)

34) N: Det er liksom nå det gjelder da.

E: Ja.

N: Du må prestere ditt beste for at ting skal gå bra, sånn at du kommer dit du vil (...)

(Nikolai og Emil)

Her viser ungdommene at stresset også er knyttet til fremtiden. Eriksen et al. (2017) sin studie viser et lignende funn hvor skolestress er relatert til et langsiktig press på utdanning og karriere. "Det er liksom nå det gjelder da" kan forstås som et uttrykk for at de ser på det de gjør på skolen nå som deres eneste sjans for å sikre en god fremtid. I tillegg kan utsagn 33 tyde på at skolens verdi er viktig for Emil fordi noen andre har forklart det for ham. Det å prestere fordi andre sier at det er viktig, og i tillegg leve med en visshet om at skoleprestasjonene er avgjørende for fremtiden, synes å være en stressende faktor for ungdommene.

Foreldre er hyppig nevnt når ungdommene diskuterer prestasjonspresset. Flere av dem omtaler foreldrenes holdninger til skolen og hvordan foreldrene selv forteller at de betraktet den når de var unge. Selv om dette ikke er den mest fremtredende tendensen i intervjuene, dukker det likevel opp et noe utypisk, men interessant utsagn som kan belyse hvorfor foreldrene er sentrale:

35) Ja, de [foreldrene] var mer rebelsk enn oss. Og når man skal være en rebell mot å være en rebell så blir man jo konservativ på en måte og da må man jo være flink og fin og sånn.
(Daniel)

Daniel peker på at skolestresset han opplever springer ut fra at han bruker foreldrene som referansepunkt. Når han ikke ønsker å være som foreldrene sine, som han påstår var rebelske, blir konsekvensen en forventning om å være perfekt. Det å godta at ikke alt er perfekt er for øvrig noe de også trekker frem som en løsning på stresset. Det kan tolkes som en spenning mellom årsak og løsning, mellom å være perfekt og å akseptere at en ikke kan gjøre alt perfekt.

4.3 Skolestressets tærende virkninger

I begge gruppediskusjonene nevner ungdommene en rekke kroppslige og psykiske virkninger av skolestresset. Noen gir uttrykk for en hjelpeløshet overfor situasjonen, samtidig som det også blir reflektert over hvordan stresset kan virke positivt. I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan ungdommene beskriver at de opplever skolestressets virkninger på dem selv i hverdagen.

To av ungdommene brukte ordene ”det tærer veldig på kroppen” når de snakket om skolestress. Ungdommene beskriver med disse ordene et alvor i det å være stresset. Det kan med andre ord tolkes som at de gir uttrykk for at de opplever at stresset ødelegger og svekker kroppen. Når de diskuterer hvordan det oppleves å være stresset med tanke på skole, bruker ungdommene også ord som: psykisk, lite søvn, aggresjon, sliten, lei seg, negativ, emosjonell, utmattet, hissig, kort lunte, rastløs og irritert. Dette samsvarer med Eriksen et al. (2017) som viser til følelsesmessige, tankemessige og kroppslige virkninger av skolestresset. Følgende uttalelse kan belyse hvordan ungdommene opplever stresset:

36) Innpåslitsomt (beskriver hva skolestress er). (Nikolai)

Selv om utsagnet er kortfattet, rommer det svært mye. I intervjuet legger jeg merke til at det blir uttrykt med en oppgitt tone i stemmen. Det kan bety at det er noe de skulle ønske de kunne være foruten. Skolestress kan ut fra denne uttalelsen tolkes som noe nærgående og irriterende som det ikke er lett å bli kvitt.

Noen av ungdommene påpeker at skolestresset også påvirker motivasjonen og konsentrasjonen deres:

- 37) (...) når jeg er stresset for en prøve i matematikk for eksempel, som ikke er mitt sterkeste fag, så kan jeg bli sånn at: ”Jeg får veldig dårlig karakter ”og at: ”Jeg ikke kommer inn på videregående” og at jeg blir veldig fort negativ til absolutt alt og får bare lyst til å gi opp, og det er jo det dumme. (Sara)
- 38) (...) og så kanskje neste dag før en prøve, så sitter jeg hele dagen og øver, så blir jeg veldig sliten og så blir konsentrasjonen dårlig og så stresser jeg enda mer siden jeg ikke får det til. (Lise)

Sara forklarer hvordan skolestresset utløser negative tanker om egne evner og fremtiden, noe som resulterer i at hun mister motivasjonen. I neste utsagn beskriver Lise en ond sirkel av stress. Hun blir sliten av skolearbeidet, noe som gjør at konsentrasjonen blir svekket. Dette utløser ytterligere stress fordi lav konsentrasjon gir et dårligere utgangspunkt for å mestre oppgavene.

Samtidig som elevene virker å være bevisste på hvordan skolestresset påvirker dem, kommer det også frem noe som kan tyde på at de opplever å være hjelpeløse overfor den situasjonen de er i. Dette kan blant annet tolkes på bakgrunn av disse uttalelsene:

- 39) Så det blir veldig fort, ja jeg skulle til å si tårer og sånn da, at man blir veldig stresset og lei seg og vet ikke helt hvordan man skal komme seg ut av det da. (Sara)
- 40) (...) det er bra å lære seg at man har frister og --- at det vil få konsekvenser at man ikke får det til. Men på en annen måte så er vi jo, vi er jo barn, sånn at det blir veldig...ja...vi skal slippe å slite oss ut nå...ja. (Sara)

Uttalelsene til Sara overfor kan tolkes som at hun føler seg fanget i skolestresset uten noen mulighet for å unnsnippe. Samtidig som hun føler seg rådvill i stresset, viser hun også styrke ved å bruke barneperspektivet for å begrunne at det ikke er riktig at de skal slite seg ut. Dette kan trolig likevel bare tolkes som en konstatering av egen situasjon og hvordan hun mener at det *burde* være.

Selv om ungdommene er klare på de negative virkningene som skolestresset har på dem, er det også noen som nevner at det i enkelte tilfeller kan være positivt å stresse. En av dem sier det slik:

- 41) (...) problemet med stress kommer vel kanskje hvis man blir *veldig* opptatt av noe og man stresser *veldig* med noe. Så man kan...det er jo...det kan jo sikkert også være bra å være stresset for da får man liksom litt fokus og sånn, men hvis man stresser hele tiden, da er det kanskje ikke så bra lenger. (Daniel)

En slik uttalelse tyder på at Daniel trolig kan se hvorfor og når skolerelatert stress blir en utfordring, det Selye (1976) kaller distress, men at det også kan brukes til deres fordel i skolesammenheng.

4.4 Behovet for avkobling og ikke å ta skolen for seriøst

Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at ungdommene har et stort behov for å ha tid til å koble av og ikke å ta skolen for seriøst. De ser med andre ord at de kan gjøre noe selv for å stresse mindre med skole og skolearbeidet. Følgende delkapittel vil presentere det ungdommene trekker frem som mulige løsninger på skolestresset som de selv kan gjøre noe med.

I forbindelse med spørsmålet om hva ungdommene gjør for å takle skolestresset, nevner de blant annet aktiviteter som å ta seg en løpetur, ta en dusj, trening, se på You tube, være aktiv på mobilen, synge, høre på musikk og se på TV. Behovet for avkobling som et tiltak for å håndtere stresset uttrykkes blant annet som:

- 42) Man må jo kunne slappe av også, man må jo kunne spise og gjøre litt ting som man slipper å konsentrere seg så mye om hele tiden (...). (Ronja)
- 43) Ja, liksom bare å komme seg i dusjen, da glemmer du alt. Eller ta meg et bad eller noe sånn, bare logge av hode litt. (Erik)
- 44) Det er det med når man sliter liksom og så blir man...går man litt ned i kjelleren at: ”Dette får jeg ikke til og ingen av de andre leksene får jeg til”. Og det er da det på en måte er godt å koble av å gjøre noe som du selv føler at du kan. (Sara)
- 45) (...) jeg bare gjør noe jeg har lyst til. (Ronja)

Jeg tolker uttalelsene som at ungdommene trenger et pusterom i hverdagen. De trenger et ledig rom der de gjør noe annet enn skolerelaterte aktiviteter slik at hode får anledning til å hvile og gire ned, eller ”bare logge av hode litt” som Erik uttrykker det. Dette funnet har likheter med tidligere forskning. Både Eriksen et al. (2017) og Wilhsson et al. (2017) rapporterer at tenåringer tenderer til å takle stresset ved å ta en pause fra alt og finne sin

private sfære. Det er også interessant det Sara og Ronja sier i utsagn 44 og 45, at i dette frirommet får de gjøre noe de har lyst til og føler selv de mestrer. Slik jeg tolker det, kan det indikere at de ikke opplever skolen som en arena for mestring og atspredelse. Det ser ut til at skole og skolearbeid heller er forbundet med et slit, lite mestringsopplevelser og noe som ikke tilfører nok glede i hverdagen.

Videre ytrer mange også et sterkt ønske om ikke å ta skolen for seriøst, og de peker på dette som en utløsende årsak til skolestresset:

- 46) Man hauser seg jo mye mer opp enn man egentlig trenger. (...) nå som det er siste halvåret så skal det være så *seriøst*. Du har jo prøvemuntlig, det er liksom *prøvemuntlig*. Det er som en vanlig presentasjon, men da bare: ”Det her er som *eksamen*, det er *eksamen eksamen*”. Altså det er *det* som stresser oss, det er ordet at det er så *seriøst* (...) (Ronja)
- 47) (...) kanskje prøve å ikke ta det *for* seriøst. Gjør ditt beste, men å sitte og jobbe i hele helga og ta det benseriest hele tiden, da kan det bli veldig mye stress. (Emil)
- 48) Bare akseptere at man ikke gjør alt helt perfekt (...) (Frida)
- 49) (...) hvis det blir for seriøst så blir det fort det her med at alt må være kjempebra i stedet for at alt fort blir middels bra, og middels på veldig mye får jo noe godt med seg hvertfall. (Sara)

Den første uttalelsen viser at de blir stresset over at skolen signaliserer og presenterer forberedelsene til eksamen som noe alvorfullt. Ordet ”seriøst” dukker for øvrig opp i begge intervjuene og det er tydelig at seriøsiteten som formidles av skolen er stressende for dem. Jeg tolker likevel utsagnene som at de innrømmer at de overreagerer når det gjelder alvor i skolerelaterte oppgaver. De ser også at de har mulighet til å håndtere seriøsiteten ved å gjøre sitt beste og godta at ikke alt blir feilfritt. Det kan se ut som Sara mener at dette vil dempe presset om å oppnå det perfekte, og likevel gjøre at hun kommer seg gjennom skolen på en god måte.

Flere av ungdommene i den ene gruppen forteller også at de prøver å takle stresset ved å forskyve skolearbeidet til senere:

- 50) Jeg utsetter det mer, men jeg tenker jo fortsatt på at jeg har mye å gjøre (...) (Lise)
- 51) (...) jeg har jo lyst å jobbe hardt med det da, men at jeg på en måte prøver å skyve det litt til siden og tenke at jeg tar det i morgen og sånn også...ja...kanskje at jeg blir...nesten dytter det litt bort til neste dag da. (Emil)

Begge disse utsagnene formidler et forsøk på å flykte fra stresset. Ved å utsette det som stresser, får de til en viss grad dekket behovet sitt for avkobling der og da. Samtidig er det også tydelig at Lise ikke ser på dette som en optimal løsning, da hun sier at hun ikke klarer å legge bort skolearbeidet i tankene. Det kan med andre ord tyde på at hun betrakter dette som en midlertidig løsning. Følgende utsagn utfyller dette på denne måten:

52) Burde jo kanskje tenkt litt for meg selv at jeg...driter litt i det, men når jeg egentlig setter meg og...eller jeg prøver å lure meg selv til det at jeg egentlig prøver å tenke litt det, men så vet jeg jo egentlig at jeg...eller når jeg setter meg med oppgaven, så vet jeg jo egentlig at jeg må gjøre det bra og sånn (Emil)

Emil beskriver her noe som kan virke som en kynisk eller likegyldig holdning til skolen. Det kan tolkes som en måte å komme unna stresset på, samtidig som han innrømmer at han innerst inne vet at det er viktig å prestere. Dette tyder på en ambivalent holdning og at han kan kjenne på en kamp mellom ikke å ta skolen for seriøst og prestasjonspresset. For å komme seg raskt bort fra skolestresset kan løsningen være å lure seg selv til å tro at en ikke bryr seg om skolen.

4.5 Ønsket om å oppleve mer frihet og variasjon i skolehverdagen

Dette delkapittelet fremhever hva ungdommene tenker seg kunne være løsninger for å redusere opplevelsen av skolestress, men som de er avhengig av andre for å realisere. De vektlegger spesielt at de ønsker å bestemme mer selv, og at undervisningen skal være preget av variasjon og relevans. Dette kan relateres til behovet for selvbestemmelse, det å ha valg og frihet når det gjelder egne handlinger som en forutsetning for indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). I tillegg blir en lengre skoledag uten lekser og flere sosiale arbeidsmåter nevnt når de diskuterer hvordan de ser for seg at drømmeskolen skulle vært.

Ungdommene uttrykker et behov for å ha mer frihet i form av å ha mulighet til å bli mer inkludert i egen læring og skolehverdag. De ønsker å ha større kontroll over når de skal gjøre skolearbeid, ha større innflytelse på undervisningen og være fri til å regulere egne arbeidsmåter. Tre av ungdommene sier det slik:

53) (...) av og til så kan det bli sånn skikkelig mye og av og til så blir det altfor lite, så det blir litt sånn at man skulle ønske man kunne bestemt selv når man vil gjøre det sånn at man kan gjøre det når man har tid. (Frida)

54) Kanskje en skole der man kan styre undervisning litt mer selv. (Daniel)

55) Kan ha mulighet til å jobbe på en måte som fungerer best for deg og ikke hva lærerne mener at du skal...hvordan lærerne vil at du skal jobbe. (Erik)

Uttalelsene ovenfor vitner om at de ønsker å ha kontroll over egne liv og bestemme over situasjonen sin. De vil med andre ord ha en deltakende rolle og være aktører i egne liv og skoleliv.

Flere elever oppfatter skolen som ensformig og irrelevant, noe som gjør at de mister motivasjonen for det som skjer der. Det virker heller ikke som de ser nytten av det de lærer på skolen. Dette kan tolkes i lys av begrepet nytteverdi og at skolens innhold ikke blir sett på som viktig for deres fremtidige mål (Wigfield & Eccles, 1992). Noen ungdommer belyser disse aspektene på følgende måter:

56) Jeg ser liksom ikke hvorfor vi skal sitte å bruke tid og energi på noe vi aldri kommer til å bruke videre i livet. Jeg kommer ikke til å ha bruk for å analysere dikt eller finne subjekt på tysk, men vi må sitte å pugge på det. Så det blir mye bortkastet når vi er på skolen føler jeg. (Erik)

57) Det er jo relativt uinteressant det som skjer i klasserommet og sånn. Jeg blir jo fort lei. (Lars)

58) Skolen virker ofte litt meningsløs. (Stine)

59) Det er jo ganske demotiverende å komme på skolen for å sitte på ræven og regne matteoppgaver på stolen i to timer. Og så skal du sitte å notere i norsktimen og så skal du...vi burde hatt noe mer variert undervisning. Det ville jeg hatt på min drømmeskole. (Erik)

I disse utsagnene etterlyser ungdommene et meningsfylt og variert innhold på skolen som motiverer de her og nå, og som de tydelig kan se at de har bruk for i fremtiden. Når de likevel må bruke både mye av tiden og kreftene sine på noe de anser som lite relevant, kan det trolig være en underliggende årsak til skolestresset.

Samtidig som ungdommene vil ha mer frihet og variasjon i skolehverdagen, beskriver de også skolen som en sosial arena. De trekker spesielt frem betydningen av å kunne treffe vennene sine der. Behovet for å være mer sosial, også i undervisningssammenheng, er dessuten noe de trekker frem som en måte å variere læringsaktivitetene på:

- 60) Ikke bare være stille hele tiden også. Kanskje ha litt gruppesamtaler og sånn, sitte å gjøre oppgaver sammen, altså være litt sosial og ikke bare: ”Nå må dere være stille, nå er det altfor mye snakking her”. Det er liksom sånn. Vi må få lov til å være sammen også, vi er jo med vennene våre. Vi har jo lyst å snakke med dem og være med de vi vil. Det er ikke så mye tid til å være sammen, sånn egentlig, bare i kortfri og langfri. Det er ikke nok tid. (Ronja)

Uttalelsen vitner om at de trenger å være sammen med vennene sine, også i læringssituasjonene på skolen. Det kan tyde på at de opplever at skolens tradisjonelle arbeidsmåter ikke imøtekommer deres behov for sosial stimulering, og at dette er frustrerende.

På slutten av intervjuene får de beskrive drømmeskolen på bakgrunn av gruppesamtalen om skolestress. Noen av dem foreslår i den forbindelse en utvidet skoledag uten lekser:

- 61) Det [drømmeskolen] hadde egentlig vært...jeg skulle til å si det som veldig mange ønsker seg at det er en lenger skoledag i stedet for lekser. (Sara)

- 62) (...) lengre dag på skolen, det er på en måte lettere for...eller det hadde vært lettere for da kunne lærerne hjulpet oss mer hvis det er noe vi ikke skjønner enn at vi heller sitter hjemme og ikke skjønner noe og ikke får til noe. (Lise)

Det kan tenkes at ønsket om en lengre skoledag uten lekser springer ut fra behovet om ikke å bruke fritiden på skolearbeid. Lise sitt utsagn utfyller dette behovet ved å vise hvordan hun da unngår å være overlatt til seg selv med skolearbeid som hun ikke forstår og mestrer.

4.6 Oppsummering av de viktigste funnene

I dette kapittelet har jeg presentert og analysert studiens hovedfunn gjennom fem delkapittel. Disse er basert på kodegruppene ”Mye på kort tid”, ”Press på å gjøre det bra”, ”Å koble av og ikke ta det for seriøst”, ”Tærer på kroppen” og ”Mer fritt og variert”. Før jeg går videre til drøftingsdelen, ønsker jeg å gi en kort oppsummering av det jeg anser som de viktigste funnene fra hvert delkapittel.

De to første delkapitlene belyser hva ungdommene trekker frem som viktige årsaker til skolestresset. Delkapittel 1 vektlegger ulike aspekter ved den store arbeidsmengden og tidspresset. Ungdommene uttrykker sterk misnøye knyttet til den ujevne arbeidsmengden, noe lærerne får skylden for. De savner å bli sett av lærerne gjennom støtte, forståelse og handlekraft når de opplever at det er stress på skolen. I tillegg blir prioriteringer formidlet som en stor utfordring som utløser stress, både i det faglige og ved å stjele fritiden deres. Det andre

delkapittelet løfter frem prestasjonspresset som en årsak til skolestresset. Det er en tendens til at det er et spenningsforhold mellom å gjøre sitt beste og å være best. På bakgrunn av ungdommenes uttalelser er trolig krav og forventninger fra ulike hold en av de viktigste grunnene til at prestasjonspresset uttrykkes som en utløsende stressfaktor. Mange av dem beskriver særlig et forventningspress fra dem selv og lærere. Det er derimot individuelle forskjeller på hvordan de erfarer forelderens rolle. I forbindelse med prestasjonsstresset viser flere uttalelser at det eksisterer en sammenligningskultur i klassene som gjør at de stresser hverandre. Karakterer, usikkerhet og frykt for å feile blir også nevnt som betydningsfulle stressfaktorer. Selv om ungdommene snakker mest om her og nå, formidles det samtidig et mer langsiktig press der de er bekymret for hvordan deres prestasjoner nå har betydning for fremtidig jobb.

Det tredje delkapittelet handler om det ungdommene trekker frem som de mest betydningsfulle virkningene skolestresset har på dem selv. Ungdommenes uttalelser beskriver både kroppslige og psykiske effekter av skolestresset. De uttrykker at stresset oppleves som noe nærgående og irriterende, som det er vanskelig å kvitte seg med. En av ungdommene mener at det ikke er riktig at de skal slite seg ut som barn, og at det burde vært annerledes. Alt i alt tyder det på at de fleste ser skolestresset med et alvorlig blikk og at de opplever det som negativt for kroppen.

Delkapittel 4 og 5 tar for seg løsninger for å minske opplevelsen av skolestress. I det fjerde kapittelet beskriver ungdommene ulike måter som de selv kan håndtere og lette skolestresset på. De uttrykker en stor trang til å ha et frirom i hverdagen, der de kan hvile og oppleve glede og mestring. Videre viser ungdommenes uttalelser at det er viktig for dem å prøve ikke å ta skolen for seriøst, da de opplever at skolen formidler enkelte oppgaver med en seriøsitet som stresser dem. Det kan se ut til at de mener at stresset om å prestere vil reduseres dersom de klarer å godta det uperfekte. For å gjøre stresset mer håndterbart i hverdagen, kommer det også frem at mange bruker strategier som kan betraktes som midlertidige løsninger, eksempelvis å utsette skolearbeidet eller innta en kynisk holdning til skolen. Det siste delkapittelet presenterer ungdommens tanker om hva de ønsker seg av andre, hovedsakelig skolen og lærere, for å dempe opplevelsen av skolestress. Uttalelsene viser først og fremst at de ønsker en variert og meningsfull undervisning med større rom for å bestemme selv. For å kunne styre egen fritid er det også flere som ønsker seg en lengre skoledag uten lekser.

KAPITTEL 5. DRØFTING

Formålet med denne studien har vært å belyse ungdoms erfaringer med skolestress.

Problemstillingen ”Hva er ungdoms erfaring med skolestress?” er undersøkt gjennom to fokusgruppeintervjuer med 13 ungdommer på 10.trinn. I det foregående kapittelet presenterte jeg essensen i deres erfaringer, noen steder støttet av teori og forskning. Jeg vil nå drøfte det jeg mener er studiens hovedfunn i tre delkapittel, og belyse disse med det som er redegjort for i teorigrunnet. I noen tilfeller vil jeg trekke inn teori og forskning som ikke er presentert i teorikapittelet fordi det har vist seg å forklare funnene ytterligere. Dette inkluderer Seiffge-Krenke (2012), Lozano, Valor-Segura og Lozano (2015) og begrepet ”human agency” (Bandura, 1997) presentert i henholdsvis delkapittel 5.1.3, 5.1.4 og 5.2.3.

5.1 Prestasjonspress

Forskning viser at elever opplever et betydelig prestasjonspress på ungdomstrinnet og i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017). At det eksisterer et prestasjonspress er et sentralt funn i denne studien, i likhet med det som rapporteres om i Eriksen et al. (2017). Prestasjonspresset fremkommer i stor grad som en medvirkende årsak til skolestress.

5.1.1. Forventningspress og verdier som fremmer sammenligningskultur

De fleste ungdommene ser ut til å ha et ønske om å prestere, og har høye forventninger til egne prestasjoner. Samtidig har de også ”fått lært at skolen er viktig” og opplever at andres forventninger, særlig fra lærere, stresser dem. Dette gjenspeiler hvordan Lillejord (2018) forklarer stress både som noe som påføres dem utenfra og noe de skaper selv ved å internalisere andres forventninger. Det kan tyde på at skolen har høy verdi for ungdommene og at den blir oppfattet som viktig i deres miljø, noe som kan ses i lys av det Rosenberg og Pearlin (1978) beskriver som psykologisk sentralitet. Når skolen og skoleprestasjoner er psykologisk sentrale for dem, blir det dermed klart at presset og forventningene om å prestere blir desto større.

Forventningspress fra foreldre blir av enkelte nevnt som stressende. Dette funnet er imidlertid ikke entydig da noen allerede beskrev foreldrene som viktige støttespillere. På tross av individuelle forskjeller tyder det likevel på at foreldrene er sentrale for deres opplevelse av skolestress. Kanskje kan de fungere som en buffer mot prestasjonspresset, gjennom å anerkjenne og bekrefte ungdommene uavhengig av prestasjoner. Jeg vil også vise til et funn i

delkapittel 4.2 hvor en av ungdommene bruker foreldrene som referansepunkt. Dette kan ikke sies å være gjeldende for alle elever, men tilfører likevel et interessant perspektiv. Ønsket om ikke å være som foreldregenerasjonen, bidrar trolig til å forsterke prestasjonspresset ytterligere for enkelte. Foreldrenes innflytelse på stresset, i form av forventningspress, kan med et slikt utgangspunkt muligens forstås som en motivasjon for å overføre en utdanning de aldri fikk selv på egne barn.

Ungdommenes opplevelse av prestasjonspress, kan forstås i lys av skolens målstruktur, forklart som skolens signaler til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Ames, 1992). Det presiseres, som nevnt i teorigrunnet, at skolens målstruktur i denne studien brukes i snever betydning om de signaler skolen og lærere sender ut (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Jeg vil også minne om at studiens ungdommer er elever som antas å klare seg rimelig bra på skolen, og at det er deres opplevelser som løftes frem.

Når de forteller om en sammenligningskultur i forbindelse med karakterer, usikkerhet og frykt for å feile, er det grunn til å tro at de opplever en prestasjonsorientert målstruktur hvor resultater er i sentrum og suksess blir forstått som å overgå andre eller nå gitte standarder (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Patrick et al., 2011). Skolens verdier gjenspeiles med andre ord i elevenes opplevelser, deres målorientering (Meece et al. 2006), av en prestasjonsorientert kultur. Her var det imidlertid interessante forskjeller mellom elevgruppene, noe som indikerer variasjoner i skolekulturene. Elevene i den ene gruppen vektla i mye større grad en usunn konkurranse- og sammenligningskultur, spesielt med tanke på karakterer, enn hva elevene i den andre gruppen gjorde, noe som indikerer en tydeligere ego-orientering (Meece et al., 2006). Dette gjenspeiles hos Låftmann et al. (2017) som finner at skoleprestasjoner som stressor er knyttet til en høytpresterende kontekst med sammenligning i fokus. På tross av forskjellene i skolekulturene var det tydelig at prestasjonspress var en gjennomgående rød tråd i begge gruppene. I sammenheng med at skolen, som tidligere nevnt, fremstår som psykologisk sentral for dem og at de samtidig beskriver en prestasjonsorientert kultur, kan en forstå at det å mislykkes på skolen trolig kan oppleves svært truende. Det blir dermed klart at Uthus (2017) påpeker en viktig motstandskraft mot en slik målstruktur når hun fremhever verdien av å gi elevene signaler om at de er mer enn sine prestasjoner, at de er unike mennesker, og anerkjenne dem for det.

5.1.2 Spenningen mellom å være best og å gjøre sitt beste

Selv om ungdommene åpenbart erfarer et prestasjonspress, er det samtidig en tendens til at det eksisterer et spenningsforhold mellom å gjøre sitt beste og å være best. Det kan skyldes at elevene opplever at skolen sender ut begge typer signaler, og at det er en spenning mellom den prestasjonsorienterte målstrukturen og en læringsorientert målstruktur, hvor det derimot er innsats, forståelse og individuell forbedring som vektlegges (Ames, 1992). Denne spenningen skyldes trolig en diffus opplevelse hos elevene av hvor tyngdepunktet av skolens verdier ligger. I så måte kan det tenkes at det kan utløse en forvirring hos elevene når det gjelder hva de bør anse som viktig for seg selv og sine skoleprestasjoner. Selv om en slik forvirring ikke forklarer hvorfor de knytter skolestress til prestasjonspress, kan spenningen bidra til en ytterligere anstrengelse når det gjelder hvordan de skal tolke og forholde seg til de blandede signalene som blir sendt ut fra skolen og lærerne.

5.1.3 Om å prestere her og nå, og for fremtiden

Et interessant funn knyttet til prestasjonspresset er at ungdommene står i et dilemma som gjør at de er splittet mellom to tider. De erfarer et press om å prestere og lykkes med å ha det bra her og nå. Samtidig er de også opptatt av å lykkes senere og uttrykker en viss bekymring for fremtiden, da særlig med tanke på jobb og penger. Funnet er sammenfallende med Eriksen et al. (2017) som rapporterer om at skolestress handler om et vedvarende og langsiktig prestasjonspress. Det har også likheter med Låftmann et al. (2013) som finner at elever på en høytpresterende skole i Sverige har høye ambisjoner nå og for fremtiden.

For å forstå presset og ambisjonene her og nå i lys av det langsiktige presset, har det vist seg å være interessant å betrakte det fra et større globalt perspektiv. Seiffge-Krenke (2012) har studert ungdom fra 18 land, og hevder at sosiale endringer og økende globalisering i verden har bidratt til høyt skolerelatert stress og bekymringer for fremtiden. Ungdom i Vesten blir oppmuntret til å ta høy utdanning uten nødvendigvis å være sikret jobb, og de kan bli mer bekymret for utdanningen når suksess i skolen i stor grad bestemmer hvilken jobb de får (Seiffge-Krenke, 2012). Han viser videre til en vesentlig økning det siste tiåret av engstelige tanker om fremtiden, relatert til bekymringer for å bli arbeidsledig og finne riktig yrke (Seiffge-Krenke, 2012). Ut i fra dette perspektivet kan en forstå prestasjonspresset i skolen som et speil av storsamfunnets verdier. Når gode skoleprestasjoner formidles som en nødvendighet, men likevel ikke gir garanti for å lykkes i fremtiden, skaper det usikkerhet og

fremtidsuro. Da forstår vi hvorfor koblingen mellom nåtid og fremtid oppleves kaotisk, og resulterer i stress og bekymringer for ungdommene. En endring av storsamfunnets verdier kan for skolen og lærere fortone seg som en umulig oppgave. Samtidig er det trolig av stor betydning at de tydeliggjør at elevenes skoleprestasjoner her og nå ikke entydig definerer deres vellykkethet i fremtiden. Kanskje vil det være med på å hjelpe elevene til å tenke mer rasjonelt om egne skoleprestasjoners betydning både i nåtid og fremtid.

5.1.4 Ungdommenes strategier for å tåle og dempe stresset som følge av presset

Et sentralt funn som fremkom i avsnitt 4.4 handler om at ungdommene har tanker om hva de selv kan gjøre for å takle skolestresset. Også Eriksen et al. (2017) finner at ungdommer er opptatt av egne muligheter for å endre situasjonen. Funnet tyder på at de ikke er passive, men ønsker å gjøre noe selv. På en annen side kan det også indikere at de ikke opplever at det blir gjort nok i omgivelsene, og at de derfor må lete etter egne muligheter for å forbedre situasjonen.

De forteller om flere strategier de har utviklet for å tåle stresset, som å koble av, utsette skolearbeidet eller innta en påtatt likegyldig holdning til skolen. Strategiene kan forstås som ulike former for tilbaketrekning, en mestringsstrategi hvor elevene resignerer og prøver å unngå problemet (Eppelmann et al., 2016). Ungdommene vektlegger spesielt at de prøver å koble av fra stresset, noe som er sammenfallende med en studie gjort av Wilhsson et al. (2017), der det fremkommer at tenåringer leter i sin egen private sfære for å slappe av. Av dette kan en forstå at elever trenger et frirom i hverdagen hvor de får senke skuldrene og ”logge av hode”, som en av dem sier. Utfordringen er hvordan de skal finne frirommet når skolen opptar mye av hverdagen og fritiden deres. Her er de trolig avhengig av at skolen og lærere gjør det mulig for dem å ha et frirom.

Et annet interessant funn er at ungdommene prøver å dempe stresset ved å gjøre noe med forventningene fra andre og dem selv. De forhandler med virkeligheten de lever i om forventningene, noe som tyder på at de benytter en innadrettet mestringsstrategi ved å prøve å inngå kompromiss (Eppelmann et al., 2016). Forhandlingene dreier seg først og fremst om at de prøver å si til seg selv at de ikke må ta skolen for seriøst, at de må akseptere det uperfekte og at det er nok å gjøre sitt beste. Behovet for å gjøre slike forhandlinger kan komme av at forventningene ikke samsvarer med hva de selv tror de har kapasitet til å leve opp til. Dette

gjenspeiler seg i Lazarus og Folkmans (1984) forståelse av stress som en opplevd ubalanse mellom krav i miljøet og egne ressurser, og truende for ens velvære. Ut fra dette kan forhandlingene forstås som et forsøk på å endre opplevelsen av ubalanse, noe som er i tråd med Samdal et al. (2017) som hevder at det er mulig å endre ubalansen ved å justere opplevelsen av egne ressurser og miljøets krav. Ved å fortelle seg selv at de ikke har ressurser til å gjøre alt perfekt, tenke at det er nok å gjøre sitt beste og dempe seriositeten i skolens krav, blir det mulig å innfri det som forventes av dem. De nedjusterer på den måten både sine egne og skolens forventninger til et akseptabelt nivå for å gjøre stressituasjonen mer håndterbar for dem selv.

Hvorfor ungdommene er motivert til å forhandle med virkeligheten, kan videre forstås i lys av selvbestemmelsesteorien og behovet for kompetanse, det vil si behovet for å mestre omgivelsene sine (Deci & Ryan, 2000). For å få dekket dette behovet vil det være nødvendig at elevene opplever mestringstro når det gjelder skolens forventninger og krav. Når høye forventninger, både i omgivelsene og hos dem selv, ikke i stor nok grad fremmer tro på egen mestring, har de en trang til å endre tilstanden ved å handle innadrettet.

Det kan også tenkes at behovet for å forhandle skyldes at en prestasjonsorientert skolekultur også vil være preget av perfeksjonisme og urealistiske forventninger. For å belyse dette ble det relevant å trekke inn en forskningsrapport gjort av Lozano, Valor-Segura og Lozano (2015). De beskriver et miljø preget av perfeksjonisme og høye forventninger fra voksne som en trussel mot deres psykiske helse, fordi egne prestasjoner blir målt mot urealistiske standarder og forventninger. Ungdommenes behov for å forhandle med virkeligheten vil i et slikt perspektiv være en måte å beskytte seg selv med tanke på selvverd, det å akseptere, verdsette og respektere seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015), noe som også kommer i konflikt med at opplæringen skal respektere menneskeverdet (Opplæringslova, 1998). En perfeksjonistisk- og prestasjonsorientert skolekultur vil sende signaler om at det er prestasjonene og det perfekte som teller. Dersom ungdommenes prestasjoner ikke samsvarer med denne standarden, kan det resultere i stress som truer deres velvære og gjør at de ikke lenger føler seg gode nok i seg selv. På den måten kan en forstå at en prestasjonsorientert skolekultur bidrar til å øke prestasjonspresset og påvirke ungdommenes psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dårlig psykisk helse, som følge av at deres velvære er truet, gjenspeiles også i WHO's (2014) definisjon av psykisk helse som en tilstand av velvære.

Dersom prestasjonspressets verdier svekker deres tilstand av velvære, kan en forstå hvorfor deres stresserfaringer viser at de opplever skolestresset som alvorlig og negativt for kroppen. Alvoret understrekes også hos Sletten og Bakken (2016), som viser til studier som finner en sammenheng mellom skolestress og psykiske helseplager. At prestasjonspresset som ungdommene opplever i skolen ser ut til å utløse negativt stress og true den psykiske helsen, strider endelig i mot det skolen skal være, nemlig en helsefremmende arena (Opplæringslova, 1998).

5.2 Ungdomstiden er mer enn skoleprestasjoner – i spennet mellom skole og fritid

Ungdommenes uttalelser om opplevelsen av egen hverdag viser at det eksisterer en spenning mellom skole og fritid. På den ene siden er de, som nevnt i delkapittel 5.1.2, opptatt av å gjøre det bra på skolen for å lykkes nå og i fremtiden. Samtidig har de et behov for å leve ungdomstiden fullt ut. Det innebærer å være aktive, dyrke egne interesser og utfolde seg på områder som ungdomslivet byr på. Skoleprestasjonene kommer imidlertid ikke av seg selv og de erfarer at det krever mye tid og innsats for å komme gjennom den store arbeidsmengden. De står dermed overfor et dilemma hvor de må gjøre prioriteringer mellom skole og fritid.

5.2.1 Skolen som kostnad

På tross av at de selv velger hvor mye tid de bruker på lekser eller forberedelser til prøve, vil de ikke være i posisjon til å velge bort skolen. De er nødt til å prioritere skole, selv om de også ønsker å leve et ungdomsliv, eller som en av ungdommene sier om skolearbeidet: ”det er ikke det vi vil bruke tiden vi er unge på”. Skolen vil med andre ord stadig komme i konflikt med fritidsinteresser og det de egentlig ønsker å bruke ungdomstiden sin på. Denne spenningen kan forstås i lys av den negative verdien kostnad, som refererer til hvordan en aktivitet begrenser tilgangen til andre aktiviteter, innsatsen som kreves for å utføre den, samt den følelsesmessige kostnaden (Wigfield & Eccles, 1992). For å oppnå tilfredsstillende resultater må ungdommene for det første legge ned mye innsats. For det andre vil den tiden de bruker på skolearbeid begrense muligheten de har til blant annet å delta i fritidsaktiviteter. Når skolen oppleves som en kostnad for ungdommene, er det et dårlig utgangspunkt for motivasjon og god livskvalitet, med tanke på mulighet til å leve ut ungdomstiden. Det å leve ut ungdomstiden handler ikke først og fremst om å vise til gode skoleprestasjoner, men om å kunne delta i fritidsaktiviteter, dyrke egne interesser og være sosiale. Spørsmålet er hvordan skolen skal imøtekomme kravet om å fremme psykisk helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998), når skolen forbindes med en kostnad, og deres muligheter til å leve

hele ungdomsliv styres gjennom skolepolitikken. Ut fra et slikt perspektiv er skolen og lærerne kanskje bare i posisjon til å hjelpe elevene til å leve med kostnaden på en best mulig måte, men ikke fjerne den.

5.2.2 Behovet for å se meningen i skolearbeidet

Det er spennende å se funnet om skolen som kostnad i lys av at flere av ungdommene, for øvrig bare i en av fokusgruppene, beskriver skolen som meningsløs og uinteressant for fremtiden. Dette strider for det første i mot at oppfostringen skal gi elever lyst til å bruke og utvikle videre det de lærer på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 5). For det andre kan det fremstå som et paradoks når skolen er selve nøkkelen til elevenes fremtidige utdanning. Jeg vil for øvrig minne om at utvalgsriteriene mine gjorde at jeg i denne studien hadde tilgang på relativt velfungerende elever som åpenbart har tanker om egen fremtid. Hvis skolen i tillegg til å være en kostnad, oppleves som meningsløs, vil det trolig forsterke kostnaden og svekke motivasjonen deres ytterligere. For å forstå hvorfor mening og interesse er viktig for elevenes motivasjon kan det relateres til begrepet nytteverdi, det vil si oppgavens relevans for fremtidige mål (Wigfield & Eccles, 1992). For å fremme motivasjon, er det ut fra dette verdiperspektivet svært viktig å hjelpe elevene til å oppdage hvordan det de lærer nå vil være nyttig for deres fremtidige planer. På den måten kan trolig skolens kostnad nedtones ved at de utvikler en sterkere motivasjon for skolearbeidet, som de uansett må gjennom. Samtidig kan det også bidra til at tiden de bruker på skolen ikke oppleves som "bortkastet", som en av dem uttrykker det. På en annen side vil det likevel ikke ta bort lengselen etter å fylle ungdomstiden med andre aktiviteter enn skolens mange gjøremål.

5.2.3 Behovet for å være agent i eget liv

Spenningsforholdet mellom skole og fritid, kan også knyttes til funnet som handler om at ungdommene har et behov for å bestemme mer over eget liv og skoleliv. De vil ikke stå på sidelinjen som passive deltakere, men aktivt påvirke hvordan livet deres skal være. Dette har vist seg med fordel å kunne ses i sammenheng med det Bandura (1997) omtaler som "human agency", at mennesker er motiverte til å ta styring over egne liv. Agentrollen gjenspeiles også i læreplanen der skolen gis et ansvar for å utruste elevene til å ta hånd om egne liv og mestre livets oppgaver og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2016). For å være i stand til å bli agent i eget liv, er det imidlertid en forutsetning at elevene har mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015), det vil si tro på egne evner til å organisere og gjennomføre en handling som er nødvendig for å oppnå bestemte mål (Bandura, 1997). Distress eller negativt

stress, som er studiens fokus, kan i følge Samtal et al. (2017) knyttes til lave mestringsforventninger, og oppstår når en utsettes for belastende og uunngåelige stressorer over tid. Da kan en forstå at å leve i spennet mellom skole og fritid, mellom skoleprestasjoner og ungdomstid, er utfordrende og kan true opplevelsen av å mestre både skoleliv og ungdomsliv. Dette utfordrer for øvrig skolen sin evne til å inkludere folkehelse og livsmestring i skoleløpet slik det fremkommer i fagfornyelsen og den nye overordnede delen av læreplanen (Meld. St. 28 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2017). Livsmestring som et viktig aspekt ved psykisk helse gjenspeiles også i det å kunne takle det normale stresset som oppstår i livet (WHO, 2014). Studiens funn tyder på at ungdommenes utfordringer er særlig knyttet til deres tro på å mestre prioriteringene mellom skole og fritid, og sortere skolearbeidet i den store arbeidsmengden. Mye tyder på at de trenger støtte for å utvikle mestringsforventninger og bli agenter i egne liv. På den ene siden trenger de at lærerne hjelper dem med å prioritere mellom oppgaver i skolearbeidet. Samtidig må skolens aktiviteter bidra til mestringserfaringer gjennom å gi dem realistiske utfordringer, som de selv opplever at de har tilstrekkelige ressurser for å mestre. Det være seg i oppgaver i skoletiden og i lekser og annet skolearbeid som gjøres på fritiden. Ved å gi dem mulighet til å kontrollere egne liv blir det kanskje lettere å mestre både skole- og ungdomsliv, fordi de får større rom til selv å balansere skole og fritid.

5.3 Lærerne tar oss ikke helt på alvor

Et viktig funn i denne studien viser at ungdommene kritiserer lærerne og gir dem en stor del av ansvaret for skolestresset, i tillegg til at de også er klare på at de stresser seg selv og hverandre. Dette er i tråd med Eriksen et al. (2017), som rapporterer at ungdommer vektlegger lærere og seg selv som de viktigste aktørene bak presset. Det er tydelig at denne studiens ungdommer opplever at lærerne burde og *kunne* gjort mer for dem. De mener de burde vært flinkere til å samarbeide, fordele skolearbeidet jevnt utover for å unngå ”helvetesuker”, planlegge og vise forståelse når det er mye å gjøre. Ungdommene savner også frihet, variasjon og forståelse i stresset. Elevene viser med andre ord til at de føler avhengighet av lærerne for å dempe stresset. Samtidig vil lærerne på sin side være begrenset i handlingsrommet fordi de styres av krav på systemnivå. Ut fra dette kan ungdommenes avhengighet forstås som en indikasjon på at de mener at lærerne ikke utnytter de mulighetene som ligger i handlingsrommet. Når vi ser hvor mye elevene i denne studien inkluderer

lærernes handlinger i deres stresserfaringer, er det grunn til å anta at lærerne har en nøkkelrolle for å bistå dem i skolestresset.

Ungdommenes ønske om mer samarbeid og planlegging kan være en utfordring for lærerne i en travel skolehverdag. Fra elevenes side er det imidlertid ikke bare et ønske, men også noe de mener at lærerne burde fått til i handlingsrommet. På den ene siden er dette en rasjonell mulighet som kan utvikles blant kollegaer på den enkelte skole til fordel for elevene i skolestresset. I lys av behovet for å være agent i eget liv, som nevnt i delkapittel 5.2.3, vil det kanskje være en hensiktsmessig måte å støtte elevene til bedre å mestre prioriteringene mellom skole og fritid. Hvorvidt det faktisk hjelper dem i skolestresset er samtidig avhengig av skolens praksis og den enkelte lærers vilje og evne til å samarbeide og planlegge.

Videre kan ønsket om mer frihet og variasjon ses i lys av behovet for selvbestemmelse, det å oppleve å ha valg og frihet når det gjelder egne handlinger (Deci & Ryan, 1985). Dette gjenspeiles også i Opplæringslova (1998) som slår fast at elever har rett til medansvar og medvirkning. Ungdommene ønsker med andre ord at lærerne skal gi dem en aktiv rolle i skolehverdagen for å opprettholde motivasjonen. Da må de kanskje vises mer tillitt ved å gi dem ansvar og mulighet til å velge i læringssituasjoner, slik at de opplever å ha innflytelse på egen situasjon. Samtidig vil det kreve at graden av autonomi tilpasses deres individuelle forutsetninger dersom de skal mestre og bli motiverte.

Behovet for tilhørighet, det å føle nærhet til andre (Deci & Ryan, 2000), og emosjonell støtte, en opplevelse av empati, vennlighet og omsorg fra lærerne (Federici & Skaalvik, 2014), kan belyse funnet om hvorfor de er opptatt av å bli støttet av lærerne i stresset. Jeg vil poengtere at jeg i det følgende omtaler den indre dimensjonen av lærer-elev-relasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2017), ikke hva lærerne faktisk gjør. Når ungdommene savner en opplevelse av å bli sett av lærerne i stresset, kan det være et uttrykk for at behovet for tilhørighet ikke er tilstrekkelig dekket. Som følge av dette kan det bli lettere å gi opp og bli stresset i læringssituasjoner, da tilhørighet er viktig for å opprettholde indre motivasjon for skolearbeidet. Flere av ungdommene forteller også at de selv prøver å søke etter forståelse hos lærerne når det er mye å gjøre, noe som viser at de prøver å handle utadrettet for å få den emosjonelle støtten de trenger. Dette ligner det Seiffge-Krenke (2011) beskriver som en aktiv mestringsstrategi, hvor elevene søker støtte hos andre for å løse stresset. På bakgrunn av

tidspress og skolens krav til lærere om å sørge for måloppnåelse hos elevene, forstår vi at det kan være utfordrende å gi dem tilstrekkelig støtte og omsorg. Når det er sagt og vi ser ungdommenes behov for emosjonell støtte og tilhørighet i lys av funnet om prestasjonspress, har lærernes praksis stor betydning for hvordan elevene opplever skolens målstruktur. I følge Federici og Skaalvik (2017) vil elevene oppleve målstrukturen mer læringsorientert og mindre prestasjonsorientert dersom lærerne støtter dem emosjonelt. Dette understreker verdien av at disse behovene blir forsøkt dekket, nettopp for å fremme læringsorientering som en motvekt til prestasjonspresset, og følgelig en buffer mot opplevd skolestress.

På bakgrunn av at ungdommenes stresserfaringer viser til flere konkrete muligheter i lærernes handlingsrom, som burde og kunne utnyttes bedre, blir det klart at de utfordrer lærerne til å utvikle handlingsrommet sitt for å hjelpe dem med å dempe opplevd skolestress. Samtidig kan det stilles spørsmål om en praktisering av disse mulighetene fra lærernes side, egentlig har kraft til å dempe stresset når vi betrakter skolen i et større perspektiv, på systemnivå.

5.4 Avsluttende betraktninger og veien videre

Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg belyst ungdoms erfaringer med skolestress, slik ungdommene beskriver det. På bakgrunn av sammenhengen mellom skolestress og psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016), har mitt hovedanliggende vært å få innsyn i hvordan elever opplever skolestress og hva de tenker skal til for å dempe opplevd stress. På den bakgrunn foreligger det noen utfordringer som ungdommene peker på for skolen og lærerne.

5.4.1 Et begrenset perspektiv?

Ungdommenes erfaringer med spenning knyttes til det å være best og å gjøre sitt beste, og mellom skole og fritid. Selv om ungdommene har utviklet egne strategier for å tåle og dempe stresset, ser det likevel ut til at de er avhengig av lærernes hjelp i skolestresset. Lærerne kan derimot ikke handle fritt fordi handlingsrommet påvirkes av en målstyrt skole. Et kritisk kolon for fremtiden er hva skolen og lærerne faktisk kan få til når den globaliserte skolepolitikken er så gjennomgripende. Vil det bli slik at perspektivet begrenses til å hjelpe elevene til å tåle stresset, det være seg prestasjonspresset, karakterjaget og konkurransen? I så tilfelle kan en stille spørsmål om elevene må stå for kostnaden med egen psykisk helse i tiden som kommer.

Vi trenger ytterligere studier som kan fange opp hvordan elever erfarer skolestress gjennom skoleløpet. Ungdommene i studien oppfatter at lærerne har en sentral rolle i deres stresserfaringer. Mye tyder derfor på at det også trengs studier som kan utrede nærmere sammenhengene mellom læreres handlingsrom og elevers psykiske helse innenfor en målstyrt skole.

Som beskrevet i innledningen er skolestress et sammensatt fenomen. Selv om min studie bare er en liten brikke for å forstå mer, er ungdommenes erfaringer likevel et bidrag mot å forme et mer komplett bilde av skolestress. I så måte kan en læringsorientert målstruktur, fokus på mulighetene i lærernes handlingsrom og at elevene gis frihet til å være agenter i egne liv, være et steg i riktig retning for ikke bare å hjelpe dem med å tåle skolestresset, men også dempe opplevelsen av det. Vi må uansett gjøre *noe*. Elevene er tross alt samfunnets fremtidige ressurser, og da må vi forvalte dem godt nå. Som en av ungdommene selv sier det: ”Vi er jo barn, vi skal slippe å slite oss ut nå”.

REFERANSER

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Hentet 4. mai fra <https://pdfs.semanticscholar.org/23be/62bed62692fab587ac58808413bafc2576ce.pdf>
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/16). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10/17). Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Hentet 2. mai 2018 fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4899-2271-7.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Epplmann, L., Parzer, P., Lenzen C., Burger, A., Haffner, J., Resch, F. & Kaess, M. (2016). Stress, coping and emotional and behavioral problems among German high school students. *Mental Health & Prevention*, 4(2), 81-87. doi: 10.1016/j.mhp.2016.03.002
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Oslo: NOVA.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. doi:10.5539/ies.v7n1p21
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s.186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. Hentet 2. mai 2018 fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001872675400700202>
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge* (Rapport 2014:4). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Helse- og kunnskapsdepartementet. (2016). #Ungdomshelse – regjeringens strategiplan for ungdomshelse 2016-2021. Hentet 1. mai fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ungdomshelse/id2503980/>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg., s.179-213). Unipub.
- Jones, F. & Bright, J. (2001). *Stress: Myth, Theory and Research*. Hentet 1. mai 2018 fra <https://books.google.no/books?id=QGsx-N28wjkC&printsec=frontcover&dq=jones+and+bright+2001&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjZ3JWQ9eTaAhWoh6YKHbmcCbAQ6AEIKDAA#v=onepage&q=jones%20and%20bright%202001&f=false>
- Krueger, R. A (1998). *Analyzing and Reporting Focus Group Results: Focus Group Kit 6*. California: Sage.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Hentet 1. mai 2018 fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYzMjczX19BTg2?sid=4f6d0ff4-3c21-4664-843f-073d05b91643@pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S. (2018). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. *Bedre Skole*, 30(1), 38-43.
- Lozano, L. M, Valor-Segura, I. & Lozano, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children?. *Personality and Individual Differences*, 80, s. 12-17. doi: 10.1016/j.paid.2015.01.022

- Låftman, S. B., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), s. 932-949. doi: 10.1080/13676261.2013.780126
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meld. St. 19 (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 1. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 1. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups: Annual review of sociology, Vol. 22:129-152*. doi: 10.1146/annurev.soc.22.1.129
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 1. mai 2018 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 1. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 1. mai 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77. Hentet 2. mai 2018 fra

- <http://www.jstor.org/stable/pdf/2777978.pdf?refreqid=excelsior%3Af7001184d702afb4b05dcd35c486a8fc>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Hentet 1. mai 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1392/Stress%20og%20mestring%20IS-2655.pdf>
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping With Relationship Stressors: A Decade Review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210. Hentet 2. mai 2018 fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=93fdb34-297c-4c08-9b8c-ebce257bc5b4%40sessionmgr120>
- Seiffge-Krenke, I. (2012). Competent youth in a "disorderly world": Findings from a eighteen-nation study. *Youth Success and Adaption in Times of Globalization and Economic Change*, 2012(135), 107-117. doi: 10.1002/yd.20033
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Hentet 4. mai 2018 fra https://books.google.no/books?id=wrfYBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Skaalvik, E. M & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* (3), 10-15. Hentet 2. mai 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s.47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Notat 4/16). Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tiggemann, M., Gardiner, M. & Slater, A. (2000). "I would rather be size 10 than have straight A's": A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. *Journal of Adolescence*, 23(6), 645-659. doi: 10.1006/jado.2000.0350.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 1. mai 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (vedtatt 2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 1. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 286-299). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WHO (2014). *Mental health: a state of well-being*. Hentet 1. mai 2018 fra http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46. Hentet 2. mai fra http://www.academia.edu/12846309/The_development_of_achievement_task_values_A_theoretical_analysis
- Wigfield, A., Tonks, S. & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-Value Theory*. Hentet 2. mai 2018 fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=P5GOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA55&dq=wigfield+2009&ots=S-WedUHs04&sig=zSCtzZ63KuVXjzP9ml7-lrX8Dp4&redir_esc=y#v=onepage&q=wigfield%202009&f=false
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E.-B., Öhman, A., Bergström, E. & Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived

stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12(993), 1-13 doi: 10.1186/1471-2458-12-993

Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S. & Nygren, J. M. (2017). Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping With School-Related Stress. *The Journal of School Nursing*, 33(5), 374-382. doi: 10.1177/1059840516676875

Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B. & Lindfors, P. (2015). The complexity of stress in Mid-Adolescent Girls and Boys: Findings from the Multiple Methods School Stress and Support Study. *Child Indicators Research: The official Journal of the International Society for Child Indicators*, 8(2), 403-423. doi: 10.1007/s12187-014-9245-7

Vedlegg 1: Eksempel på første mail til aktuelle skoler

Hei.

Mitt navn er Iselin Toft Vikenes. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn ved NTNU, tidligere HiST, og er nå masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring hos NTNU.

Våren 2018 skal jeg skrive en masteroppgave om ungdom sine erfaringer med skolestress. I den forbindelse kontakter jeg deres skole fordi jeg har behov for 4-6 elever på 10.trinn som vil la seg intervju. Formålet med prosjektet er å løfte frem ungdommers perspektiv på skolestress og få ny innsikt i hva de trenger for å dempe opplevelsen av skolestresset. Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju der jeg intervjuer elevene sammen. Jeg vil selv gjennomføre intervjuene, sannsynligvis i løpet av februar 2018. Foreløpig er jeg tidlig i prosessen og venter for øyeblikket på godkjenning fra NSD for å sette i gang.

Jeg lurte derfor på om dette er noe skolen deres kan være interessert i, og om det er mulig for meg å komme og fortelle om prosjektet i klassene på 10.trinn etter nyttår?

Dersom du/dere har spørsmål er det bare å ta kontakt.

Jeg hadde satt stor pris på om dere har lyst å hjelpe meg med dette!

Med vennlig hilsen
Iselin Toft Vikenes

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Ungdoms erfaringer med skolestress”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Iselin Toft Vikenes. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn ved NTNU, tidligere HiST, og er nå masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring hos NTNU. Våren 2018 skal jeg skrive en masteroppgave om ungdom sine erfaringer med skolestress. I den forbindelse har jeg behov for totalt 12-18 elever på 10.trinn, fordelt på tre skoler, som vil la seg intervju. Formålet med prosjektet er å løfte frem ungdommers perspektiv på skolestress og få ny innsikt i hva de trenger for å dempe opplevelsen av skolestresset.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjennomføre tre fokusgruppeintervju, fordelt på tre skoler, der jeg intervjuer 4-6 elever sammen. Intervjuet vil gjennomføres av undertegnede, sannsynligvis i løpet av februar 2018. Intervjuet vil ta omtrent en time, og registreres i form av lydopptak (diktafon). I etterkant vil intervjuet bli transkribert og deretter slettet. Det opplyses også om at dersom det er ønskelig, kan en ta kontakt med undertegnede for å få se intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til dataene. Lydopptaket som gjøres under intervjuet vil bli slettet umiddelbart etter at transkripsjonen er ferdig. Innsamlet data vil presenteres slik at det ikke er mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole, verken indirekte eller direkte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Eventuelle identifiserbare, upubliserte data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Iselin Toft Vikenes () eller veileder Kari Berg ().

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Iselin Toft Vikenes
Masterstudent

Mobil: ()
E-post: iselint@stud.ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien,

og er villig til at _____ deltar
(Navn på elev)

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål: Hva er ungdoms erfaringer med skolestress?

Forberedelser:

- Hilse på elevene.
- Gi beskjed om og sørge for at alle elevene, inkludert meg selv, er plassert i en og samme sirkel rundt et bord.

1. Innledning

- Kort presentasjonsrunde: Det første jeg tenkte vi kunne gjøre, slik at jeg kan bli litt kjent med dere og dere med meg, er å ta en kort runde der du sier navnet ditt og en ting du liker å gjøre på fritiden (husk å notere navn).
- Presentere meg selv, prosjektet og mine ønsker for intervjuet: Jeg heter Iselin og på fritiden er jeg veldig glad å synge og spille piano. Når jeg ikke har fri, så er student på NTNU. Nå holder jeg på å skrive en masteroppgave der jeg gjerne vil vite hva som er ungdoms erfaringer med skolestress. Det er derfor jeg er her og trenger hjelp fra dere. Uten dere kunne jeg ikke skrevet oppgaven, så jeg vil takke for at dere har lyst til å være med på intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil handle om deres tanker og opplevelser når det gjelder skolestress, men også hva dere gjør for å takle stresset. Noen opplever mye skolestress, mens andre gjør ikke det. Jeg regner med at dere ikke opplever like mye stress med tanke på skolen, men hver av dere har deres egen personlige erfaring. Derfor ønsker jeg at du er ærlig og frimodig til å si hvordan akkurat *du* opplever det, selv om det kanskje ikke er det samme som de andre. Jeg er veldig interessert i det dere forteller og det er viktig å understreke at det finnes ikke et fasitsvar. Målet er ikke at dere skal bli enige, det er deres forskjellige erfaringer og opplevelser jeg er interessert i.
- Rammene rundt intervjuet: Det ligger en lydopptaker på bordet, den tar opp alt som blir sagt slik at jeg kan skrive det ned etterpå. Da kommer jeg til å gi dere nye navn, slik at det blir umulig for andre å kjenne dere igjen. Det er bare er jeg og veilederen min, en lærer på skolen som hjelper meg med oppgaven, som skal se intervjuet etter jeg har skrevet det ned. Noe av det kommer jeg til å bruke i oppgaven min, men jeg

kommer alltid til å bruke andre navn på dere for at de som leser ikke kan vite hvem dere er. Dere har også lov til å trekke dere fra intervjuet når som helst. Intervjuet vil ta ca. en klokke time, 60 minutter. Jeg kommer til å stille et spørsmål og så ønsker jeg at dere snakker og diskuterer med hverandre en stund. Det er fritt frem å snakke uten å rekke opp en hånd eller spørre meg om ordet, men det er viktig at dere prøver ikke å snakke i munnen på hverandre, snakker tydelig, ikke holder for munnen (da blir det vanskelig for meg å høre når jeg skal skrive det ned) og hjelper hverandre slik at alle får komme til ordet. Jeg kommer til å si ifra når vi skal gå videre, passe på at alle får sagt sine tanker og hjelpe dere hvis dere synes det er vanskelig å komme i gang. Jeg kommer også til å spørre hvis jeg vil at dere skal si mer om noe.

- Er det noe dere lurer på før vi starter? Bare spør underveis dersom dere lurer på noe eller ikke forstår spørsmålene.

2. Oppvarmingsspørsmål

Da er jeg først interessert i å høre litt om skolehverdagen, så da lurer jeg på:

- Kan du beskrive skolehverdagen din?
 - Hva skjer? (timene, friminutt, oppgaver, prøver, lekser)
 - Hva er fint med skolen? (venner, trivsel, lære, mestre, klassen, fag)
 - Hva er utfordrende/vanskelig med skolen? (mestring, krav, forventninger, karakterer, sosiale medier, venner, prøver, prestere, lekser, konkurranse)

3. Ungdoms forståelse og kjennskap til skolestress

Da skal vi gå litt videre og da er jeg interessert i deres tanker om skolestress. Det snakkes for eksempel mye om skolestress i media, det har dere kanskje fått med dere (?).

- Hvilke tanker får du når dere hører ordet ”skolestress”? (Negative tanker, positive tanker, hva handler det om, press, lite tid, lekser, prøver, karakterer)
- Hvordan vil du beskrive hva skolestress er?
- Hvordan kjenner du igjen stress i din hverdag på skolen?
 - Eksempler? (lekser, karakterer, krav, forventninger, prøver, press på å prestere, konkurranse, venner)
- Hva er det med skolen som gjør at du blir stresset? (lekser, karakterer, krav, forventninger, prøver, press om å prestere, konkurranse, venner, eksamen, lærere, avgjør fremtiden, undervisning, skolens verdier, arbeidsmengden, stjeler fritiden)

4. Opplevelsen av skolestress og hvor det kommer fra

Nå vil jeg gjerne vite hvordan dere opplever skolestresset og hvor dere tror det kommer fra. Husk at jeg er interessert i *alle* erfaringer, så hvis du er uenig i det noen sier, så er det veldig bra å få frem forskjellige erfaringer. Da kan dere først få diskutere spørsmålet:

- Hvordan opplever du det er å være stresset med tanke på skolen og skolearbeidet?
 - Hvilke tanker får du? (gruer meg til å gå på skolen, ”driter” i skolen, må jobbe mer, bare stresset av og til)
 - Hvordan føles det? (irritert, sint, frustrert, overveldende, skummelt)
 - Hva gjør skolestresset med deg? (sliten, trøtt, dårlig humør)
- Hvor tror du stress når det gjelder skole kommer fra?
 - Innenfra? (deg selv, egne krav og forventinger)
 - Utenfra? (lærere, skolen, samfunnet, foreldre, venner, sosiale medier)
- Er skolen viktig for deg?
 - Hvorfor? (karakterer, komme inn på skole, læring, fremtiden)
 - Hvorfor ikke? (bryr meg ikke, får det ikke til, orker ikke, kjedelig, for mye krav, ingen mening)

Generelle oppfølgingsspørsmål:

Kan du fortelle mer om ...? Har du noen eksempler? Er det riktig å si at du tenker at ...? Forstår jeg deg rett hvis ...? Mener du at ...? På hvilken måte ...? Hvordan da ...? Når du sier ..., hva mener du da?

5. Strategier og behov for å redusere opplevelsen av skolestress

Jeg synes også det er spennende å vite hva dere gjør for å takle skolestresset og hva dere tror skal til for at dere skal være mindre stresset med tanke på skolen. Her har dere sikkert mange forskjellige tanker. Da lurer jeg på:

- Hva gjør du for å takle skolestresset? (prøver å få gode karakterer, snakke med foreldre, venner, lærere, trening, finne mening)
- Hvor alvorlig opplever du det er å være stresset med tanke på skolen? (bare sånn det er, ikke riktig, må bare jobbe mer, gruer meg til å gå på skolen, ødelegger skoledagen)
- Hva tror du at du trenger for å oppleve mindre skolestress? (mer fritid, mindre arbeidsmengde som lekser og prøver, fjerne karakterer, mindre krav, medbestemmelse, se mening, mer kontroll over eget skolearbeid)
 - Fra hvem? (deg selv, skolen, foreldre, venner, andre)

6. Avrundingspørsmål

Da har vi kommet frem til siste spørsmål. Nå har dere snakket mye om deres erfaringer med skolestress. Hvis du tenker ut ifra dine erfaringer og det dere har diskutert nå:

- Kan du beskrive ”drømmeskolen”? (lekser, karakterer, krav, forventinger, prøver, press om å prestere, konkurranse, venner, eksamen, lærere, mening, kontroll)
 - Hva er det som gjør det til ”drømmeskolen”?
- Er det noen du vil si til slutt om det vi har snakket om som du ikke har fått sagt?

(Slå av diktafon)

7. Avslutning

Da var vi ferdige, men jeg lurer på:

- Hvordan opplevde du å være med på intervjuet? (fint, gøy, rart, skummelt, helt greit)
- Hvordan opplevde du å snakke om skolestress? (godt, helt greit, spennende, rart, utfordrende)
- Som jeg sa i starten, så kommer jeg til å skrive ned alt som ble sagt i intervjuet. Hvis dere har lyst å lese det så kan dere det. Da må dere si ifra til meg nå, så skal jeg gi beskjed videre til [navn]. Er det noen som kunne tenke seg det?
- Jeg skal levere oppgaven min i mai. Jeg har avtalt med [navn] at jeg skal sende den til han/hun på mail, så hvis dere har lyst å lese eller bare se litt i den, så kan dere det også.
- Tusen takk for at dere hadde lyst å dele deres erfaringer og opplevelser med meg. Det var veldig spennende for meg å høre dere fortelle. ☺

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Tegnforklaringer til transkripsjonene

Tegn	Forklaring
, (komma)	Kort pause i uttalelse
... (ellipse)	Lengre pause i uttalelse eller skifte i setningsformulering
. (punktum)	Tilsynelatende ferdig uttalelse
– (tankestrek)	Overlappende tale eller avbrutt ord
--- (tre bindestreker)	Uhørbar tale
” ” (anførselstegn)	Sitatstemme
? (spørsmålstegn)	Spørsmål
<i>Ord i kursiv</i>	Betoning
() Tomme parenteser	Forskerens egne beskrivelser
[Navn]	Anonymisering av navn på sted/person

Tegnforklaring til markører brukt i sitatene i den ferdige oppgaven

”(...)” = markerer utelatte deler av det opprinnelige sitatet.

”(Tekst)” = markerer at det er satt inn en forklaring til intervjupersonenes utsagn for å gjøre teksten mer forståelig for leser.

”[Tekst]” = markerer at det er lagt til noe i intervjupersonenes utsagn for å gjøre teksten mer forståelig for leser.

Vedlegg 5: Kvittering NSD



Marit Uthus

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.12.2017

Vår ref: 57548 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 04.12.2017 for prosjektet:

<i>57548</i>	<i>Ungdom sine erfaringer med skolestress</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Uthus</i>
<i>Student</i>	<i>Iselin Toft Vikenes</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Iselin Toft Vikenes, iselint@stud.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57548

FORMÅL

Målet med prosjektet er få frem ungdom sine erfaringer med skolestress og hvordan kunnskap om deres erfaringer kan utlede tiltak til hvordan en kan redusere opplevelsen av skolestress.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Det innhentes også samtykke fra elevenes foreldre. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du/dere må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det vil behandles sensitive opplysninger om helseforhold. Begrepet helseforhold skal forstås i en vid forstand, som omfatter opplysninger om en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>

Vedlegg 6: Bekreftelse på endring

Kopi: Marit Uthus (tidligere daglig ansvarlig)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei.

Viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 18.01.2018.

Vi har nå registrert at ny daglig ansvarlig for prosjektet er Kari Berg.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Lasse André Raa
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official
T: (+47) 55 58 20 59

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no