

Solveig Kristine Drogset Lillemo

## «Dersom eg ikkje får karakteren 5 eller 6 er eg ikkje god nok»

*Ein kvalitativ studie om prestasjonspresset i skulen sett frå eit lærarperspektiv.*

Bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap

Veileder: Gunilla Eide Isaksen

Mai 2019



Foto: Solveig Kristine Drogset Lillemo



Solveig Kristine Drogset Lillemo

## **«Dersom eg ikkje får karakteren 5 eller 6 er eg ikkje god nok»**

*Ein kvalitativ studie om prestasjonspresset i skulen sett frå eit lærarperspektiv.*

Bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap  
Veileder: Gunilla Eide Isaksen  
Mai 2019

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## Samandrag

Dette er ein kvalitativ studie, med intervju som metode, som tar føre seg problemstillinga: «*Korleis forstår lærarar i ungdomsskolen prestasjonspresset blant elevar?*». Med denne problemstillinga har eg valt å sjå nærmare på lærarens perspektiv på «generasjon prestasjon» og prestasjonssamfunnet. Dette har eg gjort ved å intervju to lærarar i ungdomsskulen.

Denne studien bygger på ein god del litteratur om barn og unges prestasjonspress. Eg har mellom anna brukt boka *Generasjon prestasjon* (Madsen, 2018) for å sjå nærmare på dagens generasjon og prestasjonssamfunnet. Boka *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (2017) av Marit Uthus (red.) er også flittig brukt og brukt for å skildre psykisk helse og diskutere rundt det nye overordna faget «folkehelse og livsmestring» i skulen. Eg har også sett nærmare på lærarrolla og det skolepolitiske ved å bruke Ohnstads artikkel *lærerprofesjon og profesjonsetikk* (2012) og boka *Hva skjer med skolen?* (Hovdenak & Stray, 2015).

Nokre av dei mest sentrale funna var at begge ungdomsskulelærarane forstår at elevane opplever eit prestasjonspress, men er usemje om me har med ein «generasjon prestasjon» å gjere. Begge er også opptatt av at karakterar bidreg til eit prestasjonspress, og då særleg fordi elevane ikkje er klar over kva ein karakter er og kva den inneberer. Den eine informanten min nemner at ho står i konflikt med det ho kallar «systemet» fordi det er forventat at alle elevar skal prestere bra, og at læraren står ansvarleg for desse prestasjonane. Begge informantane var også positive til det nye overordna faget «folkehelse og livsmestring», men var i usemje på korleis dette faget blir å fungere i praksis.

# Innhald

<b>1.</b>	<b>INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1	INNLEIING OG BAKGRUNN.....	1
1.2	AVGRENSING OG PRESISERING.....	2
1.3	DISPOSISJON AV OPPGÅVA.....	2
<b>2</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>2</b>
2.1	SKILDING AV OMGREPET «GENERASJON PRESTASJON».....	2
2.2	PRESTASJON PÅ SOSIALE MEDIUM.....	2
2.3	PSYKISK HELSE.....	3
2.4	MOTIVASJON.....	4
2.5	LÆRARENS ROLLE.....	5
2.6	DEN PRESTASJONSORIENTERTE SKULEN.....	6
2.7	FOLKEHELSE OG LIVSMEISTRING I SKULEN.....	7
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>8</b>
3.1	VAL AV METODE.....	8
3.2	INTERVJU.....	8
3.3	UTVAL AV INFORMANTAR.....	9
3.4	DATAINNSAMLING.....	9
3.5	RELIABILITET OG VALIDITET.....	10
3.6	ANALYSE.....	10
3.7	ETISKE BETRAKTNINGAR.....	11
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV EMPIRI</b> .....	<b>11</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>14</b>
5.1	PRESTASJONSSAMFUNNET OG «GENERASJON PRESTASJON».....	14
5.2	KARAKTERVURDERING.....	16
5.3	FOLKEHELSE OG LIVSMEISTRING – ER DET EIT BEHOV?.....	18
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>20</b>
6.1	ERFARINGAR OG VIDARE FORSKING.....	21
	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>III</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>V</b>
	VEDLEGG A: INFORMANTSKRIV.....	V
	VEDLEGG B: INTERVJUGUIDE.....	IV

# 1. Innleiing

## 1.1 Innleiing og bakgrunn

Temaet i denne oppgåva er prestasjonspress i skulen, sett frå eit lærarperspektiv. Studiar viser at elevar, med aukande alder, opplever skulen som meir og meir prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015). Heinz Zahrnt meiner at samfunnet krev prestasjonar, og at elevane ikkje klarer å nå desse (Madsen, 2018). Norsk ungdom er tilfreds med livet, men undersøkingar viser at mange unge har utfordringar knytt til psykisk helse (Klomsten, 2017). Skaalvik og Federici gjorde i 2015 ei undersøking som viste at 40% av alle gutar, og 50-60% av jentene i ungdomssteget følte på eit sterkt og usunt press om å prestere på skulen. Dei hevdar også at prestasjonspresset går utover elevanes psykiske helse.

Vi står ovanfor ei innføring av ein ny læreplan, og ein ny overordna del, i 2020. I eitt av opplæringslovas føremålsparagrafar står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å **kunne meistre liva sine** [mi utheving] og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Noko nytt med den nye overordna delen er det tverrfaglege «folkehelse og livsmestring». Folkehelse og livsmestring i skulen skal vere eit tverrfagleg tema, og dette skal «[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige valg» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14). Har prestasjonssamfunnet gått for langt, når me må innføre eit eget fag for å lære elevane korleis dei skal meistre sitt eget liv?

Det treng ikkje alltid å vere så enkelt å vere ungdom, og særleg ikkje i prestasjonssamfunnet. «Generasjon prestasjon» har blitt eit kjend omgrep, men det stillast spørsmål til om dette kan vere eit medieskapt omgrep (Madsen, 2018). Dei fleste elevar fortel at dei opplever eit sterkt press i skulen, og at dette presset oppfattast som usunt og går ut over deira psykiske helse (Skaalvik & Federici, 2015). Difor har eg vore nysgjerrig på lærarane – klarar dei å sjå og forstå prestasjonspresset ungdommane opplever? Med bakgrunn i dette spørsmålet har eg utarbeidet følgende problemstilling:

*«Korleis forstår lærarar i ungdomsskulen prestasjonspresset blant elevar?»*

## 1.2 Avgrensing og presisering

Problemstillinga mi tar føre seg ungdomsskulelærarar, og på korleis måte dei forstår prestasjonspresset blant elevar. Her har eg valt å gjennomføre eit kvalitativt intervju med to lærarar. Eg vil i denne studien sjå nærmare på kva prestasjonspresset og «generasjon prestasjon» er, men eg vil også sjå nærmare på kva lærarar meiner om den mål- og prestasjonsorienterte skulen. Eg vil også sjå litt nærmare på barn og ungdoms psykiske helse, og det nye overordna faget «folkehelse og livsmestring».

## 1.3 Disposisjon av oppgåva

Først i oppgåva vil eg kome med relevant teori for undersøkinga mi. Deretter vil eg beskrive metode for innsamling av data, og presentere empirien min. I hovuddelen vil eg drøfte problemstillinga mi opp mot empiri og teori og til slutt kome med dei mest sentrale funna frå undersøkinga i ei avslutning.

# 2 Teori

«Teori er antakelser og kunnskaper vedrørende virkeligheten» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 37). I denne delen vil eg presentere teori som eg seinare kjem til å bruke i drøftingsdelen min.

## 2.1 Skildring av omgrepet «generasjon prestasjon»

«Media forteller om *generasjon prestasjon*, om ungdommene som leser til de blør neseblod, som driver seg selv til psykisk smerte i strevet etter å sikre toppkarakterer» (Spurkland, 2017, s. 17). Omgrepet «generasjon prestasjon» kom først på trykk i Morgenbladet desember 2011 (Madsen, 2018). Etter det har omgrepet fått ein stor plass i media, og omgrepet gjekk frå å omhandle unge som brukte dop for å prestere betre, til å gjelde ungdom som har fått fortalt at alt er mogleg, og som difor stiller høge krav til seg sjølv og gjer sitt beste fordi dei vil vere god i alt. Diverre er det ikkje alle som lykkast med det. «Generasjon prestasjon» handlar om eit ungdomsopprør - ikkje mot samfunnet, men mot seg sjølv. Desse ungdommane er dei som veks opp i dagens prestasjonssamfunn, og som har eit enormt stort krav og ønske om å prestere både i og utanfor skulen (Madsen, 2018).

## 2.2 Prestasjon på sosiale medium

Mennesket er eit sosialt vesen, og har behov for å bli anerkjent av andre. Tufeci (2008, referert i Haugen, 2013) meiner at «Deltakelse i sosiale nettverkstjenester kan forstås i lys av



menneskers sosialpsykologiske behov for å bli sett og anerkjent» (s. 98). Unge har ofte eit større behov for å bli sett, og då særleg på sosiale medium. Jaget etter «likes», og kor mange «likes» ein får kan bli oppfatta som ei sosial tilbakemelding på ens sosiale verdi (Haugseth, 2013). Dette gjer at mange føler eit press om at dei også må prestere på sosiale medium. Det handlar om å få mest likes, og kva personar gjer eller deler på sosiale medim er også med på å vise kven ein er på andre felt (Haugseth, 2017). Sosiale medium er med andre ord nok ein plass unge skal prestere.

### 2.3 Psykisk helse

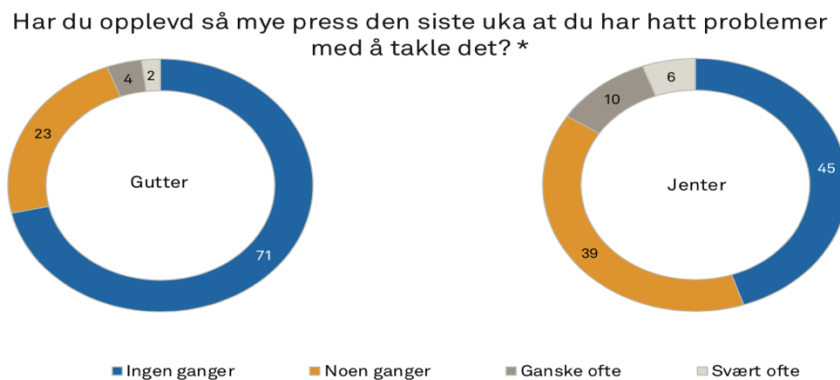
God psykisk helse er i følge WHO (2014) å realisere eget potensial, meistre livet og bidra i samfunnet. WHO seier også at dette ikkje betyr at ein må leve det gode liv, men at ein kan leve det gode liv på tross for stressande eller utfordrande livsføresetnader. Det å leve det gode liv inneberer å handtere motgang og utfordringar.

Norsk ungdom er tilfreds med livet, men undersøkingar viser at mange unge har utfordringar knytt til psykisk helse (Klomsten, 2017). I aldersgruppa 13-18 år er det heile 15-20% som opplever å ha så sterke psykiske plagar at kvardagen påverkas, og angst og depresjon er dei vanlegaste psykiske plagene (Klomsten, 2017). Det står også i innleiinga til *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (2018) at sjølvrapporterte psykiske plagar har økt markant, og at denne aukinga gjelds for begge kjønn.

Elevar seier også at dei opplever aukande prestasjonspress med aukande alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011), og dette viser også resultatata frå Ungdata 2018. Kroppspress har fått størst vekt i media, men Skaalvik og Federici si undersøking frå 2015 viste at det er prestasjonspresset i skulen som opplevast sterkast blant dei unge. I undersøkinga fant de ut at 40% av gutane opplevde eit sterkt stress om å prestere i skulen, mens for jenter var talet oppe i 50-60% prosent (Skaalvik & Federici, 2015).

Sjølv om Skaalvik og Federicis undersøking blei gjort i 2015 ser me fortsatt at ungdom slit med usunt stress knytta til prestasjon. Ungdata-undersøkinga frå 2018 viser at mange elevar opplever så mykje press kvar uke at dei slit med å takle det (sjå figur 1). Undersøkinga viser også prosentandelen som ofte har opplevd så mykje press at dei har hatt problema med å takle det etter kjønn og klassetrinn. Her ser ein også at prosentandelen jenter som ofte har opplevd

dette aukar frå 10-18% frå 8-10. trinn, mens det for gutar aukar frå 4-6% (NOVA, 2018, s. 75)



Figur 1: Digaram frå Ungdata 2018 (NOVA, 2018, s. 75).

## 2.4 Motivasjon

Motivasjon er ein føresetnad for optimal læring og utvikling, og det å motivere elvar er ein av dei største utfordringane lærarar står ovanfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon er viktig for at elevar skal prestere i skulen, og det finst fleire former for motivasjon, mellom anna *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Kort fortalt handlar *ytre motivasjon* om å arbeide mot ei lønning, mens ved *indre motivasjon* arbeider ein mot eit mål fordi det er interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

*Prestasjonsmotivasjon* er i følge Imsen (2005) «(...) trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard» (s. 392). Det vil seie at ein elev som har prestasjonsmotivasjon vil ønske å lykkes med utfordringar, og ønsker rett og slett å lykkast for å gjere det bra. Det vil seie at eleven har ein indre motivasjon, og ikkje er oppteken av lønna den får for å gjere det bra.

Bandura har utvikla teori om *meistringsforventing* (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Meistringsforventing handlar ikkje om kor flink elevane føler seg, men om dei trur dei vil greie å løyse oppgåvene dei står ovanfor. Det vil seie at meistringsforventing omhandlar elevanes tru på at dei kan meistre gitte utfordringar. Skaalvik og Skaalvik (2015) nemner også at «Elevenes meistringsforventninger i skolen har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet» (s. 19). Dette fordi forventning om meistring kan vere avgjerande for korleis målsettingar eleven utviklar (Olaussen, 2013). Elevar må også lære seg korleis dei skal løyse oppgåver dei står ovanfor, og i denne samanhengen kan me tale om omgrepet *sjølvregulert læring*. Sjølvregulert læring er prosesser der den lærande bruker kognisjon, emosjonar og åtferd for å oppnå personlege mål. Ein elev som er god på sjølvregulert læring kan å sette seg

realistiske mål, sette standard på måloppnåing, observere seg sjølv og evaluere sin eigen prestasjon (Olaussen, 2013).

*Sjølvvurdering og meistringsforventing* kan sjås i samanheng fordi begge er kompetansevurderingar eleven gjer av seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Begge utvikles også av erfaring og har grunnlag for motivasjon og åtferd. Skaalvik og Skaalvik (2015) nemner to kjelder til fagleg sjølvvurdering: *sosial samanlikning* og *vurdering frå andre*. Den som har blitt mest vektlagt er *sosial samanlikning* som betyr at elevane samanliknar seg med kvarandre, og denne samanlikninga er ein viktig kjelde til fagleg sjølvvurdering. Den faglege sjølvvurderinga svekkast, i følge Skaalvik og Skaalvik (2015), når elevane sjølv samanliknar seg med andre elevar og finner ut at dei er blant dei elevane som ikkje gjer det like godt på skulen.

Elevar kan også lære seg å *attribuere*. Når ein *attribuerer* prøver ein å forstå kvifor ein sjølv eller nokon andre lykkast eller ikkje. Det vil seie at me tolkar det som skjer i rundt oss slik at me dannar ein forventning av det neste som skal skje (Imsen, Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi, 2005). «Attribusjonsteori beskriver hvordan individets forklaringer, rettfærdiggjeringer og unnskyldninger virker inn på motivasjonen» (Woolfolk, 2014, s. 278).

## 2.5 Lærarens rolle

I eit profesjonsyrke ligg det forventingar om ein profesjonalitet. Alle profesjonsyrker har noko som kallas *autonomi*. Det inneberer at ein har sjølvstendigheit til å utføre arbeidsoppgåver sjølv, utan at dei er gitt av ein autoritet utanfor skulen (Ohnstad, 2012).

Testar og evalueringar er ofte fastsett av staten, og difor er dett eit omstridt tema i tilknytning med lærarprofesjonen (Mausethagen, 2015). Den resultatorienterte skulen har ei målstyring der myndighetene har bestemt dei overordna måla. Dette er det fleire lærarar som er i mot, og stiller spørsmålsteikn, fordi lærarprofesjonen trekk fram autonomi. Læraren i dag blir også i større grad enn før gjort ansvarleg for elevanes karakterar (Mausethagen, 2015). Det vil seie at dersom elevar ikkje gjer det bra på t.d. nasjonale prøvar kan læraren bli gjort ansvarleg, og få «skylda».

Skulen er ikkje berre til for at ein skal produsere elevar med fagleg kunnskap som mål.

Skulen har også som mål å lære elevar mellommenneskeleg samspel, og hjelpe dei til å bli individ i som kan delta i eit sosialt forpliktande arbeid (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017). Difor er det så viktig at læraren mentaliserer – altså prøver å forstå elevane innanifrå.

Dersom læreren viser ein elev at han forstår mellom anna prestasjonspresset kan det gjere at elevane føler seg tryggare. Trygge barn og ungdom opplever å bli forstått og anerkjent når læreren prøver å forstå dei innanfrå (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017). Det å bli forstått er eit menneskeleg behov som alle har, og til sær barn og ungdom. Det å vise elevane at du anerkjenner og forstår dei er med å byggje ein relasjon, og ikkje minst få dei til å føle seg trygg og verdifull.

## 2.6 Den prestasjonsorienterte skulen

Skulen har eit todelt samfunnsmandat. «På den ene siden skal utdanningen være et middel for å påvike danning av den enkelte, på den annen side skal den være et mål for å nå et ønsket samfunn» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 17).

Skaalvik og Federici (2015) definerer *prestasjonsorientert skule* «[...] som en skole hvor hovedvekten legges på prøver og prøveresultater, hvor resultatene synliggjøres og hvor en sammenligner resultatene, både mellom elevene og mellom skolene» (s. 11). Elevar skal oppnå resultantar i form av prestasjonar på prøvar, eksamen, testar eller andre stader for å vise eit synleg resultat (Imsen, 2016). Imsen (2016) meiner at terminologien for kva ein god skule er ikkje etterspør «kunnskaper eller arbeidsmåter, men hva elevene kan oppvise av synlige tegn på at de har lært det de skal, og i hvilken grad de har nådd målene som er satt for læringen» (s. 107). Dersom ein ser tilbake i skolepolitikken blei det på 1970-80-talet fokusert mest på læringsprosessen og elevaktivitet, mens på 1990-talet blei innhaldet meir viktig, «(...) men en forsøkte å balansere dette mot elevaktivitet, tema- og prosjektarbeid» (Imsen, 2016, s. 108).

I 2001 blei Kvalitetsutvalet oppnemnt, og dette utvalet kom med nye omgrep – mellom anna omgrepet resultat kvalitet. No skulle det fokuserast meir på resultat, og ikkje på læringsprosessen. I NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* (2002) sto det eksplisitt under kapitlet «kvalitet i opplæring» at «Det gjennomføres nasjonale prøver for vurdering av det helhetlige læringsutbyttet med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger». Dermed var altså nasjonale prøvar – og fokus på resultat innfridd.

Eit resultat av dette var Læreplanverket for kunnskapsløftet [LK06] som i 2006 blei til fordi ein såg at samfunnet kravde meir kunnskap og kompetanse, og det var usemjer om det var for stort fokus på ikkje-fagleg innhald i norsk skule (Mausethagen, 2015). Resultat kvalitet blei eit viktig omgrep i LK06, og blant omgrepa Kvalitetsutvalet kom med var det dette omgrepet

som skulle vere viktigast. Hovdenak og Stray (2015) skriv at det har vore ei omfattande evaluering av LK06, og at sluttresultatet er ein sterkare sentralstyring av grunnopplæringa. Ikkje nok med at elevar heile tida skal testast, men no må skulen og lærarane i større grad enn før, stå ansvarleg for det elevar presterer. Det at elevar presterer godt på resultat har blitt ein peikepinn på kvaliteten til den norske skule.

## 2.7 Folkehelse og livsmeistring i skulen

Ein ny overordna del for grunnopplæringa i Noreg er vedtatt, og vil tre i kraft med innføringa av dei nye læreplanane hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den overordna delen tydeleggjer skulens ansvar for danning og utvikling av kompetanse i skulen, og har status som forskrift saman med resten av læreplanverket. I eitt av opplæringslovas føremålsparagraf står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for **å kunne mestre liv sine** [mi utheving] og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Hovdenak og Stray (2015) omtalar også *skulens nyttefunksjon*, og denne er at alle elevar skal få «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å forsørge seg selv i voksen alder» (s. 17).

Folkehelse og livsmeistring i skulen skal vere eit tverrfagleg tema, og dette skal «[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige valg» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14). Det står også eksplisitt at ein i barne- og ungdomsåra skal arbeide med utvikling av eit positivt og trygt sjølvbilette, og arbeide med å skape ein trygg identitet. Elevane skal altså lære seg livsmeistring – det å mestre livet. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14). Dei skal også lære seg å handtere medgang og motgang på ein best mogleg måte.

*Livsmestring på timeplanen - en god idé?* var namnet på eit foredrag av Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus på litteraturhuset 28. mars. 2019. I dette foredraget tok dei føre seg livsmeistring på timeplanen, og Klomsten presenterte Trondheimsprosjektet. Dette var eit forskingsprosjekt med fokus på «Å belyse hvordan elever erfarer å ha et selvstendig livsmestringsfag på timeplanen» (Klomsten, u.å, s. 8). Ho har gjennom prosjektet gjennomført livsmeistring som eit sjølvstendig fag på ei ungdomskule i Trondheim, med ein psykiatrisk sjukepleier som underviser. Ho meiner at faget må inn som eit eget fag i skulen, og ikkje berre kan gå som eit overordna fag. For at faget skal få ein verknad må det satsast grundig og systematisk på faget, og det må få ein eigen læreplan (Klomsten, 2017).

Uthus reiser spørsmålet: «Hvis elever har psykiske helseplager som følge av usunt prestasjonspress i skolen, skal vi ikke da endre skolen, heller enn å ruste elevene til å tåle presset bedre?» (Klomsten & Uthus, 2019). Ho er meir opptatt av den prestasjonsorienterte skulen, og at me kanskje må endre «systemet» i staden for å innføre livsmeistring som eget fag i skulen.

### 3 Metode

Det må samlast inn dokumentasjon, eller data, som skal spegle røyndommen i all forskning (Christoffersen & Johansen, 2012). Desse dataa må samlast inn ved hjelp av ein metode, og i denne delen vil eg presentere metoden eg har brukt i oppgåva mi.

#### 3.1 Val av metode

Christoffersen og Johansen (2012) skil mellom to formar for samfunnsforskning: *kvantitative* og *kvalitative* studiar. Skilnaden på kvalitative og kvantitative studiar er mellom anna at kvantitative metodar er mindre fleksible, og omhandlar ofte tal (Christoffersen & Johansen, 2012). Den kvalitative metoden er meir fleksibel, noko som vil seie at den ofte har metodar som t.d. intervju og observasjon. Denne metoden har også meir opne spørsmål, noko som gjer at deltakaren har moglegheit til å svare på spørsmålet med eigne ord (Christoffersen & Johansen, 2012)

I mitt prosjekt ville eg finne ut meir om prestasjonspresset i skulen, og korleis lærarar i ungdomsskulen forstår presset. Målet med undersøkinga var å få meir informasjon om eitt tema, og eg valte difor kvalitativ metode fordi den er open og fleksibel, og eignar seg godt når ein ønsker å utvikle djupare forståing og ny kunnskap (Christoffersen & Johansen, 2012). Sidan dette er ein open og fleksibel metode har eg valt å bruke denne til i oppgåva mi, og eg valte intervju som metode for å få meir utdjupande informasjon frå få informantar.

#### 3.2 Intervju

Studien min er ein kvalitativ studie, og då er det vanleg å samle inn sata ved observasjon, intervju og gruppesamtalar (Christoffersen & Johansen, 2012). Eg har valt individuelt intervju for å kunne tilpasse kvart intervju til personane. Det vil seie at eg har moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål og gå ut av intervjuramma få å få dei svara eg vil ha. Eg valte å gjennomføre eit intervju med ein *semistrukturert intervjuguide* (sjå vedlegg B for

intervjuguide). «Et semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju har en overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, tema og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 79). Dette så eg som mest hensiktsmessig fordi då kunne eg variere mellom spørsmål, som ga meg fleksibilitet. På denne måten kunne eg opne opp for tilleggsspørsmål for å få svara mine, og kutte nokre spørsmål dersom de var svart på, samtidig som eg kunne sikre ei viss standardisering ved at informantane fekk same hovudspørsmål.

### 3.3 Utval av informantar

I kvalitative studiar blir informantane valt ut ved strategisk utveljing (Christoffersen & Johansen, 2012). Eg har også valt ut mine informantar ved strategisk utveljing. Føremålet med kvalitative studiar er fylldige skildringar, og difor har eg valt å intervju to lærarar eg kjenner godt, og som eg trur kan kome med to fylldige omtalar som kan belyse problemstillinga mi. «Skal du lære sangen til rødvingetrosten å kjenne, er det ikke tilstrekkelig å studere et stort antall fugler i ett og samme geografisk område.» (Nyeng, 2012, s. 117). Denne fuglen syng på dialekt, og ein må difor forske fleire stader for å finne ut korleis songen er. Eg har valt å bruke to informantar frå to forskjellige skular, i to forskjellige fylker i undersøkinga mi. Informant 1 arbeider på ei ungdomsskule i byen, og har ei rådgjevar- og undervisningsstilling. Informant 2 har ei undervisningsstilling på ei mindre barne- og ungdomsskule, og er under rådgjevarutdanning.

Eg har eit forhold til begge informantane mine, og det kan ha påverka undersøkinga mi. Dette særleg fordi den eine informanten veit at eg er interessert i temaet og at me har hatt diskusjonar omkring prestasjonspress og «generasjon prestasjon» før. Begge informantane blei intervju på eit sted kor me var aleine, og ikkje kunne bli avbrote av andre. Den eine av informantane blei også intervju heime i si eiga stove, noko som kan bidra til ein avslappa atmosfære (Christoffersen & Johansen, 2012).

### 3.4 Datainnsamling

Johannesen, Tufte, og Christoffersen (2016) hevdar at eit kvalitativt intervju kan vere meir eller mindre strukturert. På førehånd av intervjuet jobba eg med å formulere gode spørsmål, og laga ein intervjuguide. Eg tok også i bruk sambuaren min, og medstudentar for å gjennomføre eit pilotintervju. Då fekk eg testa spørsmåla mine, og funne ut om dei var gode, eller om dei måtte omformulerast. Sjølv om det å hugse det som blir sagt under eit intervju nesten er

umulig, var det det eg måtte gjere. Eg tok nokre stikkord, men på grunn av reglar for personvern fekk eg ikkje tatt ljudopptak av intervjuet. Dette kan ha påverka forskinga mi fordi eg ikkje har fått med meg alt som har blitt sagt, og eg har ikkje anledning til å høre på tonefall og sitere informantane.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* går ut på korleis data som blir brukt, korleis dei blir samla inn og korleis dei blir arbeidd med. Ein kan gjennomføre ein reliabel undersøking utan at den gjer svar på forskingsspørsmålet, og gir deg de svara du eigentleg var på jakt etter (Nyeng, 2012). «Reliabilitet er det vi kaller nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for god forskning.» (Nyeng, 2012, s. 105). Det vil seie at ein må ha ein form for reliabilitet i forskinga si, men at denne ikkje treng å vere så høg. Sjølv om du har gjort ei forskning som ikkje har gitt de svara du hadde håpa på er det fortsatt forskning og har ein reliabilitet.

*Validitet* går meir på om kor godt dataa representerer det som ein forskar på, og det finst fleire typar *validitet*: *Omgrepsvaliditet*, *intern validitet* og *ytre validitet* er nokre av dei.

*Omgrepsvaliditet* går i korte trekk ut på å sjå på relasjonen mellom det generelle fenomenet ein forskar på, og dei konkrete dataa ein har kome fram til (Christoffersen & Johansen, 2012), og denne blir mest brukt. Nyeng (2012) meiner at dette kan forkortast ned til at ein måler det ein ønsker å måle, og ikkje noko meir. Validiteten i eit prosjekt kan testast, men i nokre tilfelle er det rett og slett snakk om å bruke sunn fornuft, det ein kallar *face validity*. Ein kan også teste denne ved å lage testar, men det er viktig å nemne at validitet ikkje må oppfattast som noko absolutt (Christoffersen & Johansen, 2012).

### 3.6 Analyse

Intervju må transkriberast, og dette er ein tekst som blir produsert av forskaren, og vil difor aldri bli heilt nøyaktige (Nilssen, 2012). Dette fordi det skjer tolkingar og oppsummeringar i stoffet, og fordi ein mister tonefall og mimikk ved å transkribere frå intervju til tekst. Nilssen (2012) meiner at det å transkribere er ein viktig del av analyseprosessen fordi at ved å lytte og skrive kjem nye tankar hos forskaren.

«Koding og kategorisering av datamaterialt er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (Nilssen, 2012, s. 78). Med dette har eg valt å kode datamateriale til nokre få tema og kategoriar som skal fange essensen i materialet. Her har eg brukt open koding, som



betyr å «identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktige mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82). Etter intervju måtte eg sjå etter samanhengar mellom kodane og utvikle kategoriar som har til mål å gje svar på forskingsspørsmålet mitt. Desse kategoriane avviker litt frå intervjuguiden, og blei først til etter gjennomføring av begge intervju, men eg valte å fokusere på andre funn enn først planlagt. Dette fordi eg fekk meir interesse av å fokusere på prestasjonspresset i skulen, og ikkje berre på omgrepet «generasjon prestasjon».

### 3.7 Etske betraktningar

Det finst tre typar omsyn ein forskar må tenke igjennom: «1) Informantenes rett til selvbestemmelse og autnomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade.» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 85).

I gjennomføringa av oppgåva mi har eg gjort nokre endringar på grunn av etikk. Frå starten av var plana å gjennomføre ei spørjeundersøking til elevar med tema «prestasjonspress og psykisk helse», men dette skrinla eg sidan eg fekk beskjed frå NTNU om at ein må ha samtykke frå baa foreldre og elevar for å gjennomføre ei slik undersøking. Difor valte eg, av omsyn til tidsbruk, å gå ein annan veg og heller sjå på lærarperspektivet og halde intervju. Også etter eg valte intervju støtte eg på nokre utfordringar, mellom anna at det ikkje lenger er lov til å ta opp intervju på bandopptakar. Det vil seie at intervju må skrivast ned skriftleg. Då kom spørsmålet om eg skulle ha med meg nokon andre som kunne skrive samstundes med at eg intervju, men eg valte heller å skrive sjølv for ei meir naturleg intervjusetting.

«Hvis enkeltpersoner kan identifiseres, skal de samtykke om å delta i undersøkelsen.» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 91). Informantane fekk ein skriftleg førespurnad med informasjon om prosjektet og anonymitet på e-post (sjå vedlegg A) og samtykka til å vere med på prosjektet skriftleg på e-post. Dei blei også gjort merksam på at dei når som helst kan trekke seg frå prosjektet.

## 4 Presentasjon av empiri

No skal eg presentere dei mest relevante funna frå empirien med utgangspunkt i problemstillinga mi: «Korleis forstår lærarar i ungdomsskulen prestasjonspresset blant elevar?». Problemstillinga blei endra undervegs, og eg ønska å rette meir fokus mot korleis lærarar forstår prestasjonspresset blant elevar, enn å fokusere på om dei kan sjå «generasjon prestasjon» blant sine elevar. Difor presenterer eg empirien ut frå dei tre hovudområdene prestasjonssamfunnet og «generasjon prestasjon», karaktervurdering og «folkehelse og

livsmestring». Eg har valt å dele informantane inn i forkortingar for å gjere funna meir oversiktlege, og for å halde informantane anonyme.

## **Informant 1 [L1]**

### **Prestasjonssamfunnet og «generasjon prestasjon»**

Denne informanten meiner at ungdommen me har i dag ikkje er generasjon prestasjon. Han meiner at alle elevar har følt det same prestasjonspresset, men at det er tydelegare å sjå det no på grunn av sosiale medium. Han fortel at han også følte på eit prestasjonspress då han gjekk på skulen, bae frå medelevar og foreldre. Han forstår at elevar føler sterkt på prestasjonspresset, og då trekker han særleg fram sosiale medium.

### **Karaktervurdering**

Informanten seier at han har elevar som har eit sterkt ønske om å prestere, og han har elevar som græt om dei ikkje får 5 eller 6 på prøver. Han meiner at læraren kan vere med på å senke dette presset til elevane ved å gje dei eit realistisk bilete på korleis karakter dei kan oppnå slik at dei ikkje får for høye ambisjonar som ikkje kan innfriast. Han trekk også inn at skulen han arbeider på har eit stort fokus på relasjonar, og at det å ha gode relasjonar til elevane kan bidra til å hjelpe eleven å sette eit realistisk mål. Dei er også i ein utprøvingfase med karakterfri vurdering på 8. trinn, og er fornøgd med det. Lærarane på trinnet har merka seg at karakterpresset har til ein viss grad gått ned, men også merka seg at nokre elevar saknar å få karakter på vurderingane.

### **Folkehelse og livsmeistring – er det eit behov?**

Denne læraren forstår at det kan vere fornuftig å ha med folkehelse og livsmeistring i læreplanen, men at det er viktig at dette kjem inn i lærarstudiet, og at ein får kurs i kva som skal gjerast. Han er redd for at dette berre er noko som blir ståande på eit papir, men som ikkje får same utspring i praksis. Han trur skulen kan vere ein positiv bidragsyter til elevanes psykiske helse, men at det må kome tydelege retningslinjer og rettleiing på kva lærarane skal gjere. Informanten har trua på at dette kan vere med å senke prestasjonspresset, og bidra til at elevar får betre psykisk helse. Her trekk han også fram at det er viktig å ha tilstadeverande helsesøster og kontaktlærar. Han trekk også fram at det skulle ha vore fleire sosiallærarar og fleire yrkesgrupper i skulen. Dette kan ikkje vere eine og aleine lærarens oppgåve.

## **Informant 2 [L2]**

### **Prestasjonssamfunnet og «generasjon prestasjon»**

Generasjon prestasjon er ein generasjon som treng fokus. Informanten meiner at elevar i dag får tilført verdi av samfunnet og må oppnå eit ideal – «Du er kva du gjer». Ho meiner at i realiteten skaper dette sårbare menneske fordi dei ikkje klarar å gjere alle desse tinga. Ho meiner ikkje at prestasjon i seg sjølv treng å vere negativt, men det blir negativt når ein skal prestere på alle arenaar.

### **Karaktervurdering**

«Karakterar er ikkje eit problem i seg sjølv, men kva ein elev legg i den». Ho meiner at talet på karakteren kan bli oppfatta som ein karakter på seg sjølv som person og difor bør det arbeidast systematisk med å lære elevane kva ein karakter er og arbeide med forventingane til elevane. Alle elevar (då særleg på 8.trinn) har ein forventing om å nå ein høg karakter, men dei fleste når den ikkje. Denne læraren meineir at ein bør sette fokus på å hjelpe elever å realitetsorientere seg (de bør få vite at ikkje alle elevar kan få 5 eller 6). Ho trekker også fram at ein som lærar driver ein dobbelkommunikasjon fordi ein uttrykker alltid til eleven at det er viktig å gjere det beste – men at systemet (i måloppnåing) ikkje meiner at det beste er godt nok. Ho meiner at som lærar er ein underlagt eit system med ein karakterskala og at ein difor ønsker å få elevane til å prestere fordi dette kan måle i kor stor grad læraren presterer. Ho er også kritisk til at elevar aldri blir «god nok» fordi ein som lærar alltid skal gje tilbakemeldingar på korleis eleven kan prestere betre, uansett om eleven allereie har klart å gå opp ein karakter. Det blir aldri «godt nok». Ho meiner også at vurdering for læring ofte blir mistolka, og at det blir meir fokus på vurdering for læring med resultat som fokus – og ikkje læreprosessen. Me lever også i ein prestasjonsorientert skule, og det gjer at ein blir skvisa mellom det ein ønsker og det ein må.

### **Folkehelse og livsmeistring – er det eit behov?**

Denne informanten meiner at det er bra at det kjem fokus på psykisk helse og livsmeistring, og det er bra å sette tiltak. Men ho er også skeptisk, for ho er usikker på om dette hadde vore unødvendig dersom ein endra skulesystemet – og at dette kan vere eit tiltak for å veie opp for «skadane» systemet lager. Ho meiner også at me «investerer i det enkelte barnets hovud og kunnskap» noko som bidrar til ein resultatorientert skule.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg diskutere og drøfte mine empiriske funn opp mot teori som eg har presentert tidlegare i oppgåva. Dette for å gje eit bilete på kva informantane mine meiner sett opp mot kva teorien seier. Eg har på same måte som i presentasjonen av empirien valt å dele drøftinga mi inn i tre deler, *prestasjonsamfunnet og «generasjon prestasjon», karaktervurdering og folkehelse og livsmeistring – er det eit behov?*, for å belyse problemstillinga mi.

### 5.1 Prestasjonssamfunnet og «generasjon prestasjon»

Her vil eg presentere kva informantane mine legg i omgrepet «generasjon prestasjon» og om dei meiner vi har denne generasjonen. Eg vil også drøfte og diskutere rundt skulens todelte samfunnsmandat (Hovdenak & Stray, 2015).

Begge informantane meiner at me har eit prestasjonssamfunn, men dei er usemje på om me har ein «generasjon prestasjon». L1 meiner at elevar ikkje opplever eit større press om å prestere på skulen i dag, enn dei gjorde for fleire år sidan. Han meiner derimot at sosiale medium gjer at presset blir meir synleg. Haugseth (2017) hevdar også at det ein gjer på sosiale medium er med på å bestemme kven ein er på andre felt. Det vil eg tolke slik at elevar i dag ønsker å vise kven dei er, og ønsker og bli likt av andre. Dei bruker dei sosiale media til å vise sine beste sider, for med det kan dei vere med på å bestemme kven dei er på andre felt.

«Generasjon prestasjon er ein generasjon som treng fokus» seier L2 når eg spør om «generasjon prestasjon». Ho nemner ikkje noko om at dette er ein generasjon som ikkje finst, men uttrykker klart at dette er dagens generasjon. L1 er meir usikker på om denne generasjonen finst. Madsen (2018) skriv at omgrepet først blei brukt i media, så då kan me stille oss spørsmålet: Er «generasjon prestasjon» eit medieskapt omgrep? Dette var ikkje noko eg spurte om i intervjuet, men i følge empirien eg har kan eg tolke at L1 meiner at dette kanskje kan vere eit medieskapt omgrep og L2 er ueinig og meiner det ligg ei mening bak omgrepet. Dette er sjølvfølgeleg tolkinga mi.

Elevar sjølv opplever skulen som meir prestasjonsorientert ved aukande alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ein prestasjonsorientert skule legg vekt på prøvar og prøveresultat, og offentliggjør desse resultatane. Ein samanliknar også resultatane med andre skular, og dette sender eit signal til elevar om at det er viktig å vere best (Skaalvik & Federici, 2015). Både

informantane meiner at skulen til dels er prestasjonsorientert, og at det blir lagt mykje vekt på karakterar til elevane. L1 meiner ikkje berre at skulen er prestasjonsorientert, men han meiner også at digitale medium er prestasjonsorienterte – og kan difor skape prestasjonspress blant ungdom. Haugseth (2013) nemner at unges jag etter, og kor mange, «likes» dei får opplevast som ein sosial tilbakemelding på deira sosiale verdi. Elevar som får gode karakterar vil kanskje dele desse på sosiale medium for å oppnå «likes», mens dei som ikkje får gode karakterar kan oppleve å ikkje få denne tilbakemeldinga frå andre og føle at dei ikkje har sosial verdi.

Skulen har eit todelt samfunnsmandat. I dette samfunnsmandatet inngår både læring av fag og danning (Hovdenak & Stray, 2015). L2 har ei formeining om at skulen som «system» skapar «generasjon prestasjon», fordi ho meiner at skulen har størst fokus på faglege dugleikar. Og skal me sjå tilbake på skulepolitikk kan me sjå at skulen gikk meir og meir frå prosess- til resultatorientert frå 1970- til 2000-talet (Imsen, 2016). L2 meiner at dette legg hovudvekt på at skulen skal produsere elevar som skal prestere på alle testar, mellom anna PISA og nasjonale prøvar som kom etter NOU 2002:10. Ho nemner også kunnskapsløftet, som det ikkje hadde vore mogleg å innføre utan OECDs internasjonale undersøkingar og anbefalingar (Mausethagen, 2015), som prestasjonsorientert. Skaalvik og Federici (2015) sin definisjon på prestasjonsorientert skule omtalar at ein legg hovudvekt på prøver og prøveresultat. Med innføringa av omgrepet *resultatkvalitet* i 2001 kan eg tørre å hevde at skulen blei meir prestasjonsorientert – og særleg etter *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002:10, 2002) omtalte at alle elevar skulle ha nasjonale prøvar for å måle resultatkvaliteten.

L2 meiner også at læreplanen og læreplanmåla legg opp til at elevar skal meistre, og at dei aldri blir god nok. Ho meiner at det blir lagt for stor vekt på at ein skal produsere elevar med fagleg kunnskap som mål, og at det å lære elevar mellommenneskeleg samspel, og hjelpe dei til å bli individ som kan delta i samfunnet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017) blir nedprioritert. Ho føler at sjølv om ho prøver å mentalisere, å sjå eleven innanifrå, blir ikkje dette verdsett då samfunnet forventar av ho som lærar at elevane skal gje gode resultat på testar, og at dei ikkje kan måle t.d. kor god eleven er sosialt. Ho saknar også meir prosessvurdering, slik det var på 1970-80-talet (Hovdenak & Stray, 2015). No har det blitt tydelegare at «du er kva du gjer» (L2).

Denne læraren er i konflikt med sin autonomi (Ohnstad, 2012) fordi ho føler sin autoritet som lærar til å utføre arbeidsoppgåver sjølv, utan at dei er gitt av ein autoritær utanfor skulen, er

svekka. Den autoritære utanfor skulen vil berre at ho skal arbeide med at elevane skal prestere på prøvar, og difor kan ho ikkje bestemme sjølv kva ho vil legge vekt på i undervisning og vurdering. Sjølv om skulen har eit todelt samfunnsmandat føler ho at prestasjon og resultat går over danning og sosial læring.

Begge informantane meiner me har, og lever, i eit prestasjonssamfunn. Samfunnet forventar at elevane skal prestere. Politisk har skulen også blitt meir prestasjonsorientert ved at den har gått frå meir prosess- til prestasjonsorientert (Hovdenak & Stray, 2015). Skulen har eit todelt samfunnsmandat, men informantane meiner at skulen fokuserer for mykje på læring og resultat.

## 5.2 Karaktervurdering

Her vil eg kople karaktervurdering opp mot meistringsforventing, sjølvregulert læring og kva informantane mine meiner om karaktervurdering. Eg vil også trekke fram skulen som «system» og lærarens autonomi – og sjå om dette kan ha ein samanheng med, eller skape, eit prestasjonspress.

L1 nemner at karakterar er med på å synleggjere, og skape, eit prestasjonspress. «Eg har hatt fleire elevar som har grått fordi dei ikkje har fått 5 eller 6» seier han. Elevar som gret fordi dei ikkje oppnår den karakteren dei ønsker kan ha eit behov for å bli anerkjend for sine gode karakterar, t.d. på internett. Mennesket er eit sosial vesen, og som Tufecki (Referert i Haugen, 2013) meiner så kan «Deltakelse i sosiale nettverkstjenester kan forstås i lys av menneskers sosialpsykologiske behov for å bli sett og anerkjent» (s. 98). Alle menneskar har eit behov om å bli sett og anerkjend, og barn og ungdom kan bli sett og anerkjent via sosiale medium. Nokre elevar blir kanskje ikkje i så stor grad sett og anerkjent i den virkelege verden, men blir det i den virtuelle.

L2 meiner at ein som lærar systematisk må arbeide med karakterar for å lære elevane kva desse karakterane inneberer. Ho meiner at det trengs ein opplæring til karakterar, og at alle elevar må få hjelp til å sette seg eit realistisk mål for kva dei kan oppnå. Dei må lære seg sjølvregulert læring ved å «1) sette mål, 2) å sette standard for måloppnåelse, 3) selvobservering, 4) evaluering av valg og rekasjon på gjennomføring av resultat.» (Olaussen, 2013, s. 220).

Læraren er ein viktig del i dette arbeidet fordi det læraren seier kan vere med på å avgjere og oppmuntre elevane til å klare oppgåver dei elles ikkje hadde trudd dei skulle klare, og dermed utvikle elevanes meistringsforventing (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det å lære seg å observere og evaluere egne handlingar og resultat på prøvar dannar også eit utgangspunkt for refleksjon ved seinare oppgåveløysing (Olaussen, 2013). Det vil seie at eleven ved å evaluere sine egne prøvar og sin eigen innsats kan sette seg eit meir realistisk mål på kva den kan oppnå, og kva den kan gjere for å nå målet sitt. Her kan det vere viktig med ein støttande lærar som klarer å hjelpe eleven til sjølvregulering, og som kan mentalisere og sjå eleven innanfrå (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017).

Elevane må utvikla ein realistisk *meistringsforventing*, og lære seg å *attribuere* for å forstå kvifor ein sjølv eller nokon andre lykkast eller ikkje lykkast (Imsen, Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi, 2005). Olaussen (2013) hevdar at ein elev ved å observere og evaluere sine egne handlingar, og handlingane til andre, dannar eit utgangspunkt for refleksjon og reaksjon, og at eleven nyttegjer seg dette ved seinare problemløysing. Dette kan bidra til at eleven får eit meir realistisk syn på kva han eller ho kan oppnå. Elevanes egne stemmer må lyttes til og tas på alvor, og ved hjelp av det kan dei forstå seg sjølv, og meistre egne utfordringar.

Læraren, og andre personar, er viktige for utviklinga av *meistringsforventing* (Olaussen, 2013). Oppmuntringar er med på å gje elevane ein tru på at dei kan klare utfordringa, og dette er noko begge informantane mine er einige i. Dei meiner at det er viktig å ha ein god relasjon til elevane, slik at dei kan oppmuntre elevane til å klare oppgåver. L1 meiner også dette. Skulen han arbeider på har eit stort fokus på relasjonar fordi dei meiner at det å ha god relasjon til læraren kan vere med på hjelpe elevane å utvikle ei meistringsforventing og eit realistisk bilete på kva eleven kan oppnå.

Læraren er altså ein viktig motivator for eksamen og andre store prøvar. Læraren bør motivere eleven slik at eleven sjølv kan skape ein meistringsforventing, og tru på at han kan klare å gjennomføre oppgåva. Dersom eleven lukkast med denne oppgåva kan det bidra til at den går til liknande oppgåver seinare, men då med ei tru om at den meistrer oppgåva (Olaussen, 2013).

Lærarprofesjonen har noko som kallas *autonomi*, og det inneberer at ein har sjølvstendigheit til å utføre arbeidsoppgåver sjølv, utan at dei er gitt av ein autoritet utanfor skulen (Ohnstad,

2012). L2 føler ho er i konflikt med det ho veljar å kalle «systemet». Ho meiner at det kjem for mange ytre føringar, og at dette er i konflikt med synet hennar på læring, og at det svekker autonomien hennar.

L2 er også opptatt av at ein som lærar fort kan drive dobbeltkommunikasjon fordi ein uttrykker alltid til eleven at det er viktig å gjere det beste – men at systemet (i måloppnåing) ikkje meiner at det beste er godt nok. Ho trekk også fram at det å alltid gje framovermeldingar til elevar om at dei kan prestere betre, og aldri er «god nok» som eit døme på konflikt med synet hennar på læring. Men ho er nøydd til å gjennomføre testar, og alltid gje framovermeldingar fordi læraren i dag blir i større grad enn før gjort ansvarleg for elevanes karakterar (Mausethagen, 2015). Det vil seie at dersom elevar ikkje gjer det bra på t.d. nasjonale prøvar kan læraren bli gjort ansvarleg, og få «skylda» sjølv om læraren har undervist i læreplanen, og ikkje lagt vekt på nasjonale prøvar i undervisninga. Dette er også eit heitt tema – om ansvarleggjeringa av lærarane gjennomsyra av undervisninga. Dette skal eg ikkje gå inn på her.

Begge informantane meiner at karakterar er med på å gje eit usunt press til elevar. L1 er meir opptatt av ytre press, og då særleg frå sosiale medium. L2 er meir opptatt av at ein må arbeide systematisk med å fortelje elevar kva ein karakter er og arbeide med å sette seg realistiske mål for korleis karakter ein kan oppnå. Ho er også i konflikt med «systemet» og meiner ho som lærar har svekka autonomi på grunn av ansvarleggjeringa av læraren (Mausethagen, 2015).

### 5.3 Folkehelse og livsmestring – er det eit behov?

I denne delen vil eg trekke fram skulens nyttefunksjon (Hovdenak & Stray, 2015) og empirien min for å sjå om lærarane meiner me har eit behov for det nye overordna faget «folkehelse og livsmestring» som kjem i den nye overordna læreplan som trer i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Hovdenak og Stray (2015) omtalar *skulens nyttefunksjon*. «Den politiske og pedagogiske målsetningen for skulen er at alle elvevene skal få kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å forsørge seg selv i voksen alder» (s. 17). Hvis me ser nærmare på «holdninger som gjør dem i stand til å forsørge seg selv i voksen alder», kan dette sjås i samanheng med det nye overordna faget «Folkehelse og livsmestring»?



Skal me tru L2 har dette ein samanheng, samtidig som ho meiner at skulen som system står mellom to sider. Dei lager eit system som fokuserer på kunnskap og kompetanse og difor bringer psykisk sjukdom for dei elevane som ikkje klarar å nå desse måla. Skulen oppdagar at elevar får psykisk sjukdom på grunn av krava, men vel å sette inn tiltak for å arbeide med disse, og ikkje endre systemet som skapar psykisk sjukdom.

I aldersgruppa 13-18 år er det heile 15-20% som opplever å ha så sterke psykiske plagar at kvardagen påverkas, og angst og depresjon er dei vanlegaste psykiske plagene (Klomsten, 2017). Undersøkinga frå Ungdata 2018 viser også at både gutar og jenter opplever eit stort press om å prestere (sjå figur 1). Begge informantane mine er einige om at me må hjelpe ungdommen, og at dette er eit viktig fag som må inn i skulen. Skilnaden mellom informantane spriker mest mellom korleis dei trur faget vil fungere i skulen.

Klomsten (2017) skriv: «Faren er at ordene som vektlegges i politiske styringsdokumenter om økt vekt på psykisk helse i skolen, kun forblir kloke ord på papiret» (s. 263), og L1 uttrykker: «Eg er redd for at dette berre blir noko som ser fint og flott ut på eit papir, men som ikkje blir utøvd i praksis» (L1). Sjølv om han ikkje nemner det eksplisitt kan me sjå at han deler synspunkt med Klomsten. Han meiner at det må klare retningslinjer inn for korleis lærarar skal undervise i faget, og er skeptisk til at lærarane skal få enda eit ansvar. Klomsten (2017) meiner også at dersom dette er eit fag som skal fungere må det ha ein systematisk læreplan med sjølvstendig læringsinnhald og gjere det til eit obligatorisk skulefag. L1 meiner at ein bør få eit nærmare samarbeid med helsesøster, og få fleire yrkesgrupper inn i skulen. Han legg også hovudvekt på at dette er noko som bør, og må, inn i lærarutdanninga. Studiar viser at elevar, med aukande alder, opplever skulen som meir og meir prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015) og L1 seier også at han ser at sine egne elevar opplever dette prestasjonspresset. Han er no kontaktlærar på tiande trinn, og ser stor forskjell frå då elevane gjekk i åttande klasse. «No grin dei fordi dei ikkje får 5 eller 6 på prøvar».

«Dersom me endrar systemet, treng vi dette faget?» seier L2. Ho er på lik linje med Marit Uthus skeptisk til «systemet», og meiner at lærarens autonomi er svekka og er redd for at dette kan vere eit tiltak for å veie opp for «skadane» systemet lager. Ho er einig med L1 og Klomsten i at faget er viktig, at det bør settjast eit fokus på elevanes psykiske helse og at det må bli ein tydeleg plan på korleis faget skal fungere. Ho nemner nødvendigvis ikkje at ho ikkje ønsker faget inn som eit obligatorisk fag, men eg tolker det slik at ho er fornøgd med at det blir eit overodna fag. Ho er også oppteken av at dei som skal undervise i dette må ha

kunnskap og kompetanse i faget, og dette er også noko av det Klomsten (2017) nemner som viktig for at faget skal fungere og at dette er kunnskap lærarar uttrykker eit behov om.

Begge er opptatt av «folkehelse og livsmestring» i skulen og har litt forskjellige meiningar om faget. L1 er meir einig med Klomsten om at faget bør løftast fram, og få ein eigen læreplan dersom det skal vere mogleg å gjennomførast. L2, og Uthus, meiner meir at skulen som «system» bør bli endra. Dei er samrådas med at skulen og samfunnet er prestasjonsorientert, og at konsekvensane av å leve i eit slik samfunn gjer eit stort press på elevane og har som konsekvens at dei blir deprimerte (Madsen, 2018). Læraren er også underlagt eit system som gjer at han mellom anna blir gjort ansvarleg for elevanes karakterar i større grad no enn før (Mausethagen, 2015). Ein må også gjennomføre nasjonale prøvar, og heile tida teste elevar for å sjå om dei når «måla» som er satt. Dette legger L2 vekt på, og meiner at lærarens autonomi er svekka. Læraren er ikkje lenger den kompetente som kan utføre oppgåver og vurderingar sjølv utan at det skal kome «ovanfrå» (Ohnstad, 2012).

## 6 Avslutning

I denne oppgåva har eg prøvd å svare på problemstillinga: «*Korleis forstår lærarar i ungdomsskulen prestasjonspresset blant elevar?*». Eg kan ikkje generalisere funna mine, då eg har hatt ein liten populasjon i studien (Nyeng, 2012), men eg har fått ein større innsikt i kva to ulike lærarar meiner om «generasjon prestasjon», karakterar, «folkehelse og livsmestring» og prestasjonspresset blant elevar.

Studien min har vist at begge informantane mine uttrykker at dei meiner, og forstår, at elevar har eit stort prestasjonspress. L2 meiner me står ovanfor ein generasjon det er viktig å sette fokus på. Sosiale medium blir også viktig for elevar, og Haugseth (2017), og L1, meiner at det ein gjer på sosiale medium er med på å bestemme kven ein er på andre felt. Dette er noko begge informatane mine har bitt seg merke i, og meiner at presset om å prestere blir større ettersom dei også skal prestere, og ikkje minst vise fram prestasjonane, på alle felt.

Begge lærarane er også semje i at ein må hjelpe elevar å motivere dei, og ikkje berre for å få dei beste karakterane. Ein må hjelpe dei å setje realistiske mål for kva slags karakter dei verkeleg kan oppnå. Det er i følge L2 viktig å drive systematisk arbeid med kva ein karakter er, og kva den inneberer. Dette er noko begge informantane meiner kan vere positivt med det nye tverrfaglege «folkehelse og livsmestring». Sjølv om begge er positive til faget har dei også nokre tankar om kvifor vi treng faget og korleis det skal gjennomførast. L1 er på lik linje

med Klomsten (2017) skeptisk til om dette blir eit fag som berre «ser bra ut på papiret» og ikkje blir utøvd i praksis. L2 er positiv til at dette faget kan vere med å lære elevane å sette seg realistiske mål, men er stiller også spørsmålet: «Dersom me endrar systemet, treng vi dette faget?».

Desse to ungdomsskulelærarane forstår at elevane opplever eit stort prestasjonspress. Dei er usemje på om me kan kalle denne generasjonen for «generasjon prestasjon», men dei er einige om at ungdom lever i eit prestasjonsorientert samfunn. Dei er også gode på å mentalisere (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2017) for å sette seg inn i elevanes situasjon. Dei sjølv meiner at dei må sette seg inn i kva ungdommen tenkjer og føler for å forstå dei. Begge er også opptatt av å arbeide med elevanes motivasjon, og hjelpe dei å sjå kva dei kan mestre – og ikkje minst hjelpe dei til sjølvregulering (Olaussen, 2013). Begge lærarane i undersøkinga mi meinte at det var for lite fokus på prestasjonspress og psykisk helse i skulen, og at dei var positive til det nye overordna faget «folkehelse og livsmestring» i skulen som trår i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### 6.1 Erfaringar og vidare forskning

Dette er fyrste gong eg gjer ein forsyningsbasert oppgåve, og etter arbeidet med denne oppgåva har eg fått økt erfaring rundt det å drive med forskning. Eg har også tileigna meg meir kunnskap om eitt aktuelt tema som eg skal ta med meg inn i læraryrket. Gjennom oppgåva har eg også fått ein indre glød for ungdommars psykiske helse, og blitt meir oppmerksom på at skule er så mykje meir enn berre fag og læring, det har eit todelt samfunnsmandat. Gjennom denne oppgåva har eg også lært meir om ulike perspektiv på «generasjon prestasjon» og prestasjonspresset i skulen. Eg har lært meir om skule, autonomi, og blitt kjend med «folkehelse og livsmestring» som trer i kraft når eg er ferdig utdanna lærar.

Eg kunne ha tenkt å fordjupe meg meir i temaet, men då frå eit elevperspektiv. Dette var den opphavlege plana mi, men med omsyn til etikk og personleg informasjon lèt det seg ikkje gjennomførast denne gongen. Men det hadde vore spennande og bygd vidare på denne undersøkinga, då eg sjølv meiner at eg har fått masse god informasjon om temaet. Likevel håpar eg at denne oppgåva kan bidra til å sette fokus på eit heitt og dagsaktuelt tema.

## Litteratur

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johansen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugseth, J. F. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugseth, J. F. (2017). En mediepedagogisk samtidsdiagnose: Digitale ferdigheter i mediereguleringens tidsalder. I V. Frantzen, & D. Schofield, *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. (ss. 205-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapsideologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv* (ss. 255-285). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klomsten, A. T. (u.å). *Trondheimsprosjektet: Livsmestring på timeplanen!* Henta frå Statped.no: <http://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/presentasjoner/statpedkonf-2019/anne-thorild-klomsten.pdf>
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2019, mars 28). Livsmestring på timeplanen - en god idé? . Trondheim: Litteraturhuset Trondheim og Institutt for lærerutdanning ved NTNU.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingsystem av norsk grunnopplæring*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

- NOVA. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 209-242). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen, *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (ss. 209-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*(3).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (ss. 47-69). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkland, M. (2017). *KLASSEN*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, oktober 22.). *Overordnet del av læreplanverket*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- WHO. (2014). *Mental health: a state of well-being*. Henta frå World Health Organization: [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg A: Informantskriv

#### **Førespurnad om å vere informant i bachelorprosjekt**

Eg heiter Solveig Kristine Drogset Lillemo, og går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved NTNU i Trondheim. I løpet av våren skal eg skrive ein bacheloroppgåve som skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast saman til praksisfeltet eller andre sider ved skulen sin verksemd.

Eg har valt å fordjupe meg i «generasjon prestasjon» og sjå dette i samanheng med det nye «folkehelse og livsmeistring» som kjem i ny overordna del av læreplanen. Dette skal eg gjere ved å intervjuje to forskjellige lærarar på to skular. Informantane eg søker er lærarar på ungdomssteget, og i den samanheng lurar eg på om du kunne ha vore interessert i å stille som ein av mine informantar? I denne oppgåva vil eg prøve å finne ut kva lærarar legg i omgrepet «generasjon prestasjon», og om dei har nokre tankar om «folkehelse og livsmeistring» i skulen. Eg ønsker også å forske på om lærarar kan sjå ein samanheng mellom sine elevar og omgrepet «generasjon prestasjon». Svare eg får i denne undersøkinga vil bli anonymisert, og om ønskeleg kan du få lese den ferdige oppgåva, samt få spørsmål til intervjuet på førehand. Alle personopplysningar blir behandla i tråd med nasjonale forskingsetiske retningslinjer.

Ta gjerne kontakt om du har spørsmål. Håper du har moglegheit til å hjelpe meg i denne prosessen. Setter pris på svar snarast mogleg.

Venleg helsing

Solveig Kristine Drogset Lillemo

3 GLU 5-10 v/NTNU

E-post: [sklillem@stud.ntnu.no](mailto:sklillem@stud.ntnu.no)

## Vedlegg B: Intervjuguide

### **Å vere lærar**

- Kvifor ville du bli lærar?
- Kor lenge har du arbeidd som lærar?
- Kor lenge har du arbeidd på ungdomssteget?
- Er du/har du vore kontaktlærar?
- Kva er det beste med å arbeide med ungdom?

### **Eigne tankar**

- Den nye overordna delen av læreplanen trekker inn «folkehelse og livsmeistring». Kva tenkjer du om dette?
- Kva tenker du når du høyrer omgrepet «generasjon prestasjon»?
- Har du eit forhold til omgrepet «generasjon prestasjon?» Kvifor/kvifor ikkje?

### **Hovuddel**

- Trur du «generasjon prestasjon» finst?
- Har du nokre tankar om kvifor me har fått dette omgrepet?
- Kva legg du I omgrepet “generasjon prestasjon”?
- Kor viktig trur du det er for dine elevar å prestere?
- Har du tru på at «folkehelse og livsmestring» kan vere med å senke prestasjonspresset, og bidra til at elevar får betre psykisk helse?

### **Avslutning**

- Korleis vil du bruke «folkehelse og livsmeistring»?
- Er “generasjon prestasjon” noko me bør ta på alvor?
- Kan du sjå ein samanheng mellom omgrepet «generasjon prestasjon» og dine elevar?
- Er det noko du vil tilføre?

