



NORWEGIAN
SCHOOL OF THEOLOGY

Prestasjonspress i skolen

En kvalitativ studie av elevers forhold til prestasjonspresset.

Sahal Abdi Hashi

Veileder

Janicke Heldal – Professor i pedagogikk



**VITENSKAPELIG
HØYSKOLE**

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

MF Vitenskapelige høgskole for teologi, religion og samfunnsfag

AVH5055, Masteravhandling 45 ECTS, våren 2020

Antall ord: 29 515



Sammendrag

Denne studien har tatt utgangspunkt i hvordan elever opplever prestasjonspresset i skolen, og mulige påvirkninger dette fenomenet har på deres psykiske helse. Oppgavens problemstilling lyder slik:

Hvordan forholder en gruppe jenter på videregående seg til prestasjonspresset som et fenomen i skolen, og hvordan påvirker dette deres psykiske helse?

For å besvare problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Er det forskjell på måten elever snakker om prestasjonspress i skolen blant elever som går på en skole med høy nedre poenggrense, sammenliknet med en skole uten en nedre poenggrense? 2) Hvilke signaler foretrekker elevene å motta, og hvordan knyttes dette opp mot prestasjonspresset?

I teorikapitlet benyttes litteratur om prestasjonspress, teori om målstruktur og vurdering, og undersøkelser av kunnskapspolitiske endringer i norsk utdanningspolitikk siden 90-tallet. Det metodiske grunnlaget er basert på fem semistrukturerte intervju med fem jenter på tre forskjellige videregående skoler. I disse intervjuene prates det om elevenes forhold til prestasjonspress, meninger om antall vurderingssituasjoner og viktigheten av gode karakterer som avgjørende for fremtiden.

Over halvparten av informantene opplever prestasjonspress, med nedsatt psykiske helse, indikert gjennom nedstemthet, utmattelse og til tider lavere selvværd, som konsekvens. Elevene gir klare uttrykk for at skolen er prestasjonsorientert, med mye fokus på prøver og karakterer. Disse tankene er gjengangere på tvers av skolene; der både skoler med og uten nedre poenggrense deler disse oppfatningene. Alternativt fremmer elevene ønske om en vurderingskultur som i større grad inkluderer innsats i timen og fokus på læring fremfor resultater.

Forord

Det er med et smil om munnen at jeg endelig kan runde av studentlivet med en ferdig masteravhandling, for nå venter yrkeskallet som mitt lærerhjerne har dunket tålmodig for i flere år. Å skrive en masteroppgave har vært mitt mest krevende gjøremål, og min største akademiske oppnåelse. Dette prosjektet har gitt meg verdifull informasjon som garantert vil komme min yrkespraksis til gode.

I den anledning, er det flere som fortjener min oppriktige takknemlighet og anerkjennelse. Aller først retter jeg en stor takk til min veileder Janicke Heldal for en tett og god oppfølging. Tusen takk for din tålmodighet for de mange (og lange) epost-utvekslingene der jeg (noe desperat) forsøker å formulere mine tanker om veien videre i oppgaven.

Takk til elevene som satte av tid til å delta i dette prosjektet. Deres innspill og erfaringsdeling er gullverdt. Uten dere hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar. Avslutningsvis vil jeg rette en hyggelig klapp på skulderen for min forståelsesfulle og støttende familie, som over en lengre periode har gitt meg den nødvendige roen i stua, da lesesalen og biblioteket plutselig ikke lenger var tilgjengelige.

Innholdsfortegnelse

1 - Innledning	7
1.1 – Studiens bakgrunn og aktualitet	7
1.2 – Problemstilling og begrepsavklaring	8
1.3 - Tidligere forskning	12
1.4 - Introduksjon til teoridelen.....	13
1.5 - Oppgavens disposisjon.....	14
2 - Prestasjonspress i skolen - En teoretisk tilnærming	16
2.1 - Prestasjonspress.....	16
2.2 - Skolens målstruktur.....	20
2.3 - Kunnskapspolitiske endringer.....	21
2.4 - Vurdering i skolen.....	24
3 - Fremgangsmåte – en metodisk tilnærming	28
3.1 - Det fenomenologiske intervjuet.....	28
3.2 - Validitet og reliabilitet	30
3.3 - Metodiske valg og betraktninger.....	31
3.4 - Gjennomføring av intervju	36
3.5 - Analyse	38
3.6 - Ethiske refleksjoner.....	40
4 - Analyse	42
4.1 – Prestasjonspress.....	43
4.1.1 – Tanker om prestasjonspress.....	44
4.1.2 – Prestasjonspress: negative konsekvenser.....	46
4.1.3 – Prestasjonspress: positive konsekvenser	48
4.1.4 - Konklusjon: Skolegruppe 1 vs skolegruppe 2.....	49
4.2 – Årsaker til prestasjonspresset.....	50
4.2.1 – Selvpålagt press og sosial sammenligning	50
4.2.2 – Framtidsorientering	53
4.3 - Skolen som påvirkningsarena	55
4.3.1 - Karakterer og arbeidsmengde i skolen.....	55
4.3.2 – Målstruktur: Signalene som sendes, og signalene som mottas.....	56
4.3.3 - Løsning på prestasjonspresset	59
5 - Drøfting	61
5.1 - Psykisk helse	62
5.1.1 - Prestasjonspress, psykisk helse og målstruktur.....	62
5.1.2 - Årsaker til økt selvrappoteringer	64

5.2 - Målstruktur: signaler sendt på ulike nivåer.....	70
5.2.1 - Signaler sendt på samfunnsnivå.....	71
5.2.2 - Signaler sendt på skolenivå: betydningen av målstruktur.....	73
5.2.3 - Signaler sendt på klassenivå: Sammenhengen mellom vurdering og målstruktur.....	74
5.3 – Oppsummering.....	78
6 - Konklusjon.....	79
6.1 - Hovedfunn.....	79
6.2 - Videre forskning.....	83
7 – Litteraturliste.....	84
8 – Vedlegg.....	96
8.1 – Vedlegg 1: Intervjuguide.....	96
8.2 – Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeerklæring.....	97
8.3 – Vedlegg 3: Samtykke fra NSD.....	98
8.4 – Vedlegg 4: Forlengelse av prosjektperioden.....	99

1 - Innledning

1.1 – Studiens bakgrunn og aktualitet

Som PPU-student våren 2019, ble jeg først introdusert til tema *prestasjonspress* fra et faglig og teoretisk utgangspunkt. Selve begrepet var ikke nytt for meg, for jeg har både lest og hørt om dette fenomenet knyttet til skoleprestasjoner. Det som gjorde meg ekstra interessert var for det første hvordan effekten av signalene skolen sender til elevene om det som er viktig og verdigfult (skolens målstruktur) kan påvirke elevene, både positivt og negativt. For det andre; sammenhengen mellom økt fokus på skoleprestasjoner og kunnskapspolitiske endringer i Norge og vestlige land de siste tiårene, blant annet på grunn av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), har reist spørsmålet om disse endringene kan ha ført til at vi nå snakker om en hel generasjon som merker presset. Jamfør *generasjon prestasjon* som et godt-brukt begrep. Eller har sistnevnte betegnelsen blitt for løs, og ikke empirisk godt nok dokumentert til å være et etablert fenomen?

Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen, et statsbudsjettfinansiert samarbeid mellom forskningsinstituttet NOVA, kommunesektoren og de regionale kompetansesentre på rusfeltet (KoRus), fra 2018 tyder på en veltilpasset, hjemkjær og aktiv generasjon ungdommer, som trives og er godt fornøyd med både foreldre, skole, venner og nærmiljø. I tillegg viser undersøkelsen at flertallet har god fysisk og psykisk helse, samt en synlig fremtidsoptimisme (NOVA, 2018). Samtidig har det utviklet seg en fortelling om «generasjon prestasjon». En fortelling som handler om hvordan unge, i økende grad, rapporterer om psykiske helseplager, der jenter kommer mest uheldig ut (Bor, Dean, Najma & Hayatbakhsh, 2014; Collishaw, 2015; von Soest & Wichstrøm, 2014; Bakken, 2018). Ifølge Bakken, Sletten & Eriksen (2018, s. 47), forklares dette i forskningslitteraturen med samfunnsmessige forandringer, der individuelle prestasjoner har blitt viktigere. I tillegg har risikoen for å mislykkes blitt individualisert, og dette drivet om å prestere kan ha en negativ effekt på ens psykiske helse (Hegna, Ødegård & Strandbu, 2013; Hegna, Eriksen, Sletten, Strandbu & Ødegård, 2017).

Det har de siste årene kommet flere kritiske stemmer til denne fortellingen, og stilt spørsmålet om all oppmerksomheten rundt økende psykiske helseplager faktisk bidrar til å sykeliggjøre normale ungdomsliv- og utfordringer (Schille-Rognmo, 2017; Nordtug & Engelsrud, 2016). Her stilles det spørsmålsteget rundt undersøkelsenes metodologiske natur, og hvorvidt undersøkelsene som viser en høyere andel unge som har psykiske helseplager faktisk viser et

korrekt bilde av ungdommenes helsetilstand. Kanskje er dette bare en selvoppfattende profeti? Det kan også handle om en lavere terskel for å rapportere om egen tilstand, i tillegg til det faktumet at det har kommet nye betegnelser på relativt ordinære utfordringer i en ungdoms hverdag (Madsen, 2018). Dessuten er det ikke empirisk dokumentert at prestasjonspress er det som får ungdommen til å føle seg syke. Ei heller finnes det mye norsk forskning om utbredelsen av sterkt opplevd prestasjonspress blant unge (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 48).

Det moderne kompetansesamfunnet, en samfunnsformasjon som har vokst frem de siste tiårene, kjennetegnes ved at dens utvikling er basert på avansert kompetanse – med et yrkesliv som krever høy kompetanse (Frønes, 2018, s. 16). Samtidig har søkertallet til høyere utdanning hatt en kontinuerlig økning de siste årene – med unntak av 2019 (Samordna opptak, 2019). Flere søkere resulterer i økte opptakskrav for å komme inn. Sammenliknet med hvordan det var for kun få tiår siden, der tilgangen til yrkeslivet ikke var avhengig av ens utdanningsnivå, er videregående skole (heretter VGS) i kompetansesamfunnet ikke bare en mulighet for alle, men det er forventet at flest mulig skal ta videregående opplæring. Med økte utviklingsmuligheter kommer økte krav om prestasjoner og forebygging mot at elever skal droppe ut av skolen. *Frafall* i skolesammenheng refererer ikke bare til elevers mangel på fullført skolegang, men peker også mot enkeltindividens risiko for å droppe ut av positivt livsløp (Frønes, 2018, s. 16). Dette kan føre til unge opplever et prestasjonspress, og Skaalvik & Federici (2015, s. 11) mener derfor at det burde fokuseres mer på elevenes opplevelse av prestasjonspress i skolen.

1.2 – Problemstilling og begrepsavklaring

Tema for denne masteroppgaven er prestasjonspress i skolen, og hvordan dette påvirker elevenes psykiske helse. Mer spesifikt kommer oppgaven til å sette søkelys på forekomsten av prestasjonspress blant VGS-elever, og hvilket forhold et utvalg elever har til dette presset. Opplever elever prestasjonspresset å skolen? Hvis ja; hva skyldes dette? Og hva peker elevene på som viktige årsaker til dette presset? Jeg har valgt dette temaet av to hovedgrunner. For det første er karakterer som en tilbakemelding en sentral del av skolesystemet. Derfor anser jeg det å ha kjennskap til hvilken påvirkning karakterer har på elevene som viktig for min yrkespraksis som lærer. For det andre kan en fordypning i dette temaet gjøre meg bedre rustet til å komme med tiltak som letter på presset som mange elever har gitt uttrykk for at de opplever. Dette temaet er viktig for meg som lærer fordi karakterer er en sentral del av

skolehverdagen. For elevenes del er dette minst like viktig, siden de mottar karakterene som lærere setter. Karakterer som tilbakemeldinger på vurderingssituasjoner, kan for mange være uproblematisk. Men når elever ikke klarer å skille seg selv og karakterer de får, og det attpåtil påvirker dem negativt – er det et uttrykk for at karakterer kan bidra til utfordringer for noen elever. Min hovedproblemstilling er:

Hvordan forholder en gruppe jenter på videregående seg til prestasjonspresset som et fenomen i skolen, og hvordan påvirker dette deres psykiske helse?

Prestasjonspress er et forholdsvis uklart begrep, med ulike betydninger. Derfor er det hensiktsmessig å avgrense det, og klargjøre hvordan begrepet forstås i dette prosjektet. Som problemstillingen presiserer, er fokuset kun på jenter på VGS fordi forskning viser at det er denne elevgruppen som topper statistikken over elever som opplever press til å gjøre det bedre i skolen (Skaalvik & Federici, 2015, s. 13), og elever som i størst grad rapporterer om psykiske helseplager (von Soest & Wichstrøm 2014; Sletten & Bakken, 2016; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 49). På grunn av dette prestasjonspressets omfattende natur, er det viktig å avgrense det. Ikke bare avgrenses det til å vektlegge karakterfokus i skolen, men ved hjelp av to forskningsspørsmål, undersøkes det spesifikt to sider ved prestasjonspresset i skolen:

Forskningsspørsmål 1: *Er det forskjell på måten elever snakker om prestasjonspress i skolen blant elever som går på en skole med høy nedre poenggrense, sammenliknet med en skole uten en nedre poenggrense?*

For å svare på det første forskningsspørsmålet, sammenlignes elevenes beskrivelser av prestasjonspress. I den forbindelse, undersøkes det hvordan elevene fra skoler med høy nedre poenggrense snakker om fenomenet, sammenliknet med elevene fra skolen uten en nedre poenggrense. Har elevenes valg av skole noe å si for måten opplevelsen av, eller fraværet av opplevelsen av, prestasjonspress blir pratet om, eller er dette et fenomen som finnes i skoler med og uten nedre poenggrense?

Forskningsspørsmål 2: *Hvilke signaler foretrekker elevene å motta, og hvordan knyttes dette opp mot prestasjonspresset?*

I det andre forskningsspørsmålet undersøkes betydningen av målstrukturen for opplevelse av, eller fraværet av opplevelse av, prestasjonspresset. En prestasjonsorientert målstruktur og en læringsorientert målstruktur kan sees i sammenheng med hvilket formål vurderingen har i

skolen. Derfor ser jeg på sammenhengen mellom målstruktur og vurdering, og vil undersøke hvordan disse to faktorene spiller rolle i elevenes beskrivelser av deres forhold til prestasjonspress.

Begrepsavklaring

Prestasjonspress er et forholdsvis uklart begrep, med ulike betydninger. Det gjør at det er hensiktsmessig å avgrense det og klargjøre hvordan begrepet forstås i dette prosjektet. Hva som defineres som et *press* til å prestere, varierer fra person til person, og avhenger av den enkeltes opplevelser og hvordan disse opplevelsene tolkes. Det betyr at prestasjonspress er kontekstavhengig, og en kan derfor ikke snakke om én felles måte å klassifisere dette begrepet på. Likevel finnes det i litteraturen forsøk på en definisjon. Roger Andre Federici & Einar Skaalvik definerer prestasjonspress som «resultatet av verdier og forventninger som elever opplever både i og utenfor skolen» (2015, s. 11). I sin artikkel «Fra prestasjon til depresjon» definerer Håkon Avseth (2015) begrepet som «når du presterer til den grad at du ikke lenger gjør det for din egen del, men for å tilfredsstille andre sine krav».

Selv om hovedfokuset i denne studien er elevenes opplevelse av presset til å gjøre det bra på skolen, handler prestasjonspress som et fenomen om mer enn dette. Presset er ikke begrenset til skolen, og kan utspille seg på andre arenaer, som for eksempel prestasjonspress i idrett, på sosiale medier, i klesvalget osv. Denne studien begrenser seg dog til prestasjonspress i skolen, og hvordan elevene opplever skolens krav.

En annen side av prestasjonsbegrepet, knyttes til *helse*. Begrepet «helse» har i en lenger periode vært under utvikling. Definisjonen endret seg fra å bli formulert som bare «fravær av sykdom», til at Verdens helseorganisasjon definerte det som «en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære (WHO, 1946). Det er spesielt ordet «fullstendig» som har blitt kritisert, for det legger lista for livskvaliteten til mennesket veldig høyt. Uthus påpeker at denne definisjonen virker både «uoppnåelig og pompøs» (Uthus, 2017, s. 19), og definisjonen har senere blitt kritisert (Tjomsland & Wiig, 2015).

Den nye definisjonen til Verdens helseorganisasjon fra 2014 er delvis et resultat av kritikken, og har en mer treffende beskrivelse av helsebegrepet: «Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community" (WHO, 2014).

Denne nye definisjonen består av tre komponenter. God helse innebærer at individet får realisert sitt potensiale, at det mestrer livet også når det er utfordringer, og at individet kan bidra positivt til samfunnet. Definisjonen inneholder viktige nyansforskjeller som skiller den fra 1946-versjonen; man kan leve «et godt liv» til tross for hverdagsutfordringer og motgang i livet. Dermed kan en ha god psykisk helse til tross for en stressende hverdag (Uthus, 2017, s. 19). Mæland definerte dette som ressurser mennesker besitter for å kunne leve det gode liv, som i denne sammenhengen betyr menneskets opplevelse av velvære, og som kan oppleves til tross for sykdom (Mæland 2010; gjengitt i Uthus 2017, s. 17). Sistnevnte definisjonen ligner veldig på 2014-definisjonen til WHO; begge presiserer muligheten for god helse til tross for utfordringer, og begge definisjonene presiserer at fraværet av lykke og glede ikke skal betegnes som unormalt.

Målstruktur referer til signaler som sendes til elevene om det viktige i skolen. Disse signalene kan være kommentarer på vurderinger og tilbakemeldinger i klassen, men kan også komme fra et overordnet nivå i form av planer og forskrifter. Vi skiller hovedsakelig mellom to typer målstrukturer: læringsorientert målstruktur, som vektlegger elevens innsats, forståelse av læringsstoffet og personlig utvikling i forhold til individuell utviklingsplan. På motsatt side står *prestasjonsorientert* målstruktur som setter fokus på resultater, der elevene sammenlignes med hverandre og innsatsen ikke teller. En skole kan sende begge type signaler, og derfor er elevenes oppfattelse av signalene helt avgjørende for deres opplevelse av skolen, og ikke nødvendigvis hva lærerne sier de selv legger opp til (Skaalvik & Skaalvik, 2013b, s. 200-201).

Prestasjonspress og religionsfaget i skolen

Som lektorstudent med KRLE som hovedfag, skal tematikken for masteravhandling knyttes opp mot KRLE-faget. Et av hovedområdene i faget er «filosofi og etikk», og her står det at «Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Et av kompetansemål under «filosofi, etikk og livssynshumanisme» i Religion og etikk-faget på VGS er at eleven skal kunne «føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). At prestasjonspress i skolen kan knyttes til etiske problemstillinger i barns og unges liv, er ikke vanskelig å forestille seg, spesielt siden

forskning viser at det er en positiv korrelasjon mellom opplevd press til å gjøre det bra på skolen, og forverring av elevers psykiske helse (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017, s. 7).

Med fagfornyelsen kommer tre tverrfaglige temaer som ikke er egne fag, men som er samfunnsaktuelle problemstillinger som skal prioriteres i alle relevante fag. Disse tre temaene er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Denne studien omhandler elevenes forhold til prestasjonspress og hvordan dette påvirker deres psykiske helse. Siden psykisk helse er et tverrfaglig tema som også skal integreres inn i KRLE-faget på grunnskolen og Religion og etikk-undervisningen på VGS, er det relevant å undersøke hvordan prestasjonspress påvirker elevene.

1.3 - Tidligere forskning

Det har blitt gjort forskning på hvilken påvirkning prestasjonspresset har på elever i norsk skole. Jeg vil i det følgende vise til flere forskningsbidrag som kan sees i sammenheng med tema for studien.

Hovedfunnene fra Ungdata-rapporten i 2017 (Eriksen et al., 2017) viser at elevenes stressrelaterte psykiske helseplager er knyttet til skolesituasjonen. Ungdommene snakker om skolepress på to måter. Den første er knyttet til den aktuelle skolesituasjonen til elevene med mange oppgaver og høyt arbeidspress. Den andre er fremtidsrettet, hvor bekymringen henger sammen med å komme inn på riktig VGS og videre karriereløp. Det er hovedsakelig krav fra skolen og fra en selv som fører til stresset, ifølge de kvalitative intervjuene. Mens de kvantitative analysene fremhever særlig jentene som opplever tette forbindelser mellom skolestress og psykiske helseplager. Dette er i tråd med andre undersøkelser, blant andre fra NOVA 2015 der det kommer frem at dette gjelder «langt flere jenter enn gutter» (Andersen & Bakken, 2015, s. 8).

Ungdata 2018 bekrefter det samme funnet; jenter er i klart flertall når det gjelder opplevd press; og hovedkilden til presset stammer fra skolen. 46 % av jentene, og 25 % av guttene svarte at de opplever enten «mye» eller «svært mye» press på å gjøre det bra på skolen. Dette er tall som gjelder for både ungdomsskolen og VGS (Bakken, 2018, s. 6). Ungdata 2019 viser til at det er i slutten av ungdomsskolen og slutten av VGS skolestresset er størst (Bakken, 2019, s. 75).

Et annet forskningsbidrag som belyser forholdet mellom prestasjonspress og skolen, er av Skaalvik & Federici (2015). De gjorde en stor undersøkelse om dette temaet der i overkant av 2300 elever fra ungdomsskolen og VGS i Midt- og Sør-Norge deltok. Riktignok hadde denne undersøkelsen et bredere undersøkelsesfelt, blant annet elevers forhold til kles- og utseendepress. Likevel er deres forskning hensiktsmessig for dette prosjektet av flere grunner. For det første viste den at omtrent 40 % av guttene svarte at de opplevde et ganske sterkt eller svært sterkt press om å arbeide mer med skolefag og å gjøre det bedre på skolen. For jentene sin del, lå prosentdel som svarte det samme på mellom 50-60 %. Det betyr at over halvparten av jentene som var med i undersøkelsen, uttrykte at de føler et ganske sterkt eller svært sterkt press om å prestere bedre, og å arbeide mer med skole. For det andre viser den at er langt flere ungdommer som opplever prestasjonspress i skolen enn et sterkt utseendepress/kroppspress. Spesielt dette funnet gjorde det enklere å begrense fokusområdet til prestasjonspress i skolen – siden det forekommer i større grad enn andre former for press som elevene opplever. For det tredje viser den en klar sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse, karakterisert som nedstemthet, høyere grad av utmattelse og følelse av lavere selvvverd (Skaalvik & Federici, 2015).

Forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017a) ser på hvilken betydning skolens målstruktur har for elevenes opplevelse av prestasjonspress, og hvordan dette også påvirker elevenes psykiske helse. Med målstruktur menes hvilke *signaler* skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt. Disse signalene kan ses på som en del av skolens verdigrunnlag fordi signalene legger føringer på skolens og lærerens praksis. Skaalvik og Skaalviks (2017a) forskning viste at skolens målstruktur har mye å si for elevens psykiske helse. Skoler med læringsorientert målstruktur hadde elever med større trivsel, positive sosiale relasjoner til både lærere og medelever, villige til å løse utfordrende oppgaver. Motsatt, viste en prestasjonsorientert målstruktur negative konsekvenser for elevene; med blant annet dårligere sosiale relasjoner til lærere og medelever, unngår å søke hjelp selv om de trenger det, lavere utholdenhet med vanskelige oppgaver, og lite effektivt arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s.54).

1.4 - Introduksjon til teoridelen

Økende prestasjonspress kan se i sammenheng med kunnskapspolitiske endringer som har funnet sted de siste tiårene. Det har vært endringer i hva som vektlegges i undervisningen, blant annet gjennom økt vektlegging av kunnskapstilegnelse kombinert med hyppig testing av elever, for deretter å sammenlikne resultatene på tvers av byer, land og kontinenter (Patrick,

Kaplan & Ryan, 2011). Min interesse på dette feltet er blant annet knyttet til hvordan påvirkningen fra OECD har bidratt til økt fokus på prestasjoner. Dette fordi «OECD er nå regnet som den største organisasjonen i verden med sterkest påvirkningskraft på utdanningsfeltet, blant annet gjennom arbeidet med PISA» (Hopfenbeck, 2014, s. 404). Denne påvirkningen kan bidra til å belyse hvorfor stadig flere elever opplever økt prestasjonspress i skolen.

Jeg skal også undersøke hvilken påvirkning signalene skolen sender, har på elevene. Her lener jeg meg på Skaalvik & Skaalvik (2017a), som skriver om to typer målstrukturer. I en *prestasjonsorientert* målstruktur er det elevenes resultater som vektlegges, og resultater teller mer enn elevenes innsats og fremgangsmåte. Skolen benytter seg av både nasjonale og internasjonale tester, og sammenlikner resultatene med andre elever og skoler. I en *læringsorientert* målstruktur, derimot, er fokuset på kunnskap og forståelse, og ikke bare karakterer. Her oppfordres elever til å sette seg individuelle mål, og resultatene vurderes opp mot disse målene (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 52). Disse to formene for målstruktur vil bli behandlet ytterligere i analyse- og drøftingsdelen, for å undersøke om det er sammenheng mellom skolens målstruktur, og elevenes opplevelse av press. I tillegg drøftes hvilken rolle vurdering har i skolen. Vurdering kan brukes til forskjellige formål (Torrance & Pryor, 1998, s. 1; Engelsen, 2014, s. 389), og hvordan den blir brukt i vurderingssituasjoner kan ha mye å si for hvordan elevene opplever skolen.

1.5 - Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 legges det teoretiske rammeverket for prosjektet frem. Her er det hovedsakelig tre perspektiver som danner grunnlaget for studien. Disse tre er prestasjonspress som fenomen, påvirkningen målorientering og vurdering har på elever, og prestasjonspress som konsekvens av kunnskapspolitiske prioriteringer. I kapittel 3 redegjøres for og drøftes de metodiske valgene som har blitt tatt underveis i prosessen. Først presenteres kvalitativ metode som utgangspunkt for studien, før jeg kritisk vurderer studiens reliabilitet og validitet. Deretter gjør jeg rede for flere valg jeg har tatt underveis, og begrunner dem med henvisning til studiens formål. Avslutningsvis vurderes etiske hensyn som måtte avveies underveis.

I kapittel 4 foretas det en analyse av funnene. Disse blir kategorisert, og representerer hovedpunktene i intervjuprosessen. I kapittel 5 drøftes utvalgte elementer fra analysekapitlet. Aller først tas det utgangspunkt i forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017) for å undersøke

på hvilken måte informantenes opplevelser av nedsatt psykisk helse som følge av prestasjonspresset stemmer overens med deres forskning. Deretter diskuterer jeg debatten rundt elevenes psykiske helse. I den anledning settes funnene i Ungdata-undersøkelsene opp mot kritiske perspektiver fra Rognmo-Schille (2017) og Madsen (2018), og prøver å svare på spørsmålet om elevenes psykiske helse faktisk har blitt forverret, eller om funnene i Ungdata-rapportene skyldes kritikkverdige forhold ved undersøkelsene. I andre drøftingsdel, tas det utgangspunkt i teorien om målstruktur, og undersøker hvordan signaler som sendes til elever på ulike nivåer har påvirket skolesystemet i retning mer prestasjonsorientering.

2 - Prestasjonspress i skolen - En teoretisk tilnærming

2.1 - Prestasjonspress

Begrepet prestasjonspress kan være vanskelig å definere på én måte, siden menneskelig erfaringer med og opplevelser av fenomenet varierer. Det kan med andre ord bety flere ting: press til å prestere blant venner, på sosiale medier, på treningssentre og i skolen. Denne studien vil fokusere på prestasjonspress i skolen, og mer spesifikt karakterpress. En måte å forstå begrepet på er at individet presterer for andre enn seg selv (Avseth, 2015), og at dette presset eksisterer både i og utenfor skolen (Skaalvik & Federici, 2015).

Barne-, ungdoms- og familieetaten (BUF) skriver at når prestasjonspresset oppleves som overveldende, kan dette sees på som et resultat av at dine egne eller andres forventninger er for høye. Det kan føre til at vi strekker oss så langt at det påvirker både vår psykiske og fysiske helse (Bufetat, 2019). Videre lister etaten opp situasjoner der prestasjonspresset kan bli problematisk: når presset tar overhånd og man føler at man mister kontrollen, når det er høyt og varer over lengre tid. Også når presset er gjellende på flere arenaer samtidig, f. eks: skole, fritid og utseende, og forventningene er urealistiske, samtidig som viktigheten av å innfri dem er til stede – kan prestasjonspresset oppleves negativt (Bufetat, 2019). Hva som defineres som «for mye» press er individuelt og subjektivt, og henger sammen med elevens evne til, eller mangelen på, press- og stresshåndtering.

Det er likevel viktig å ta høyde for at prestasjonspress *ikke* alltid fører til negative konsekvenser. Eriksen, Sletten, Bakken & Soest (2017, s. 72) beskriver hvordan negativt prestasjonspress oppstår: «Det negative stresset oppstår gjerne når det over tid oppstår en tydelig ubalanse mellom de utfordringene en står overfor og de ressursene en har til å håndtere situasjonen». For noen elever bidrar press til å prestere som en motivasjon for å yte ekstra, og dermed ha en positiv påvirkning på vedkommende.

Forholdet mellom prestasjonspress og framtidorientering

Bakken, Sletten & Eriksen (2018, s. 50) skriver om hvordan forståelsen av press blant ungdommer har endret seg siden 80- og 90-tallet. Før handlet det forebyggende ungdomsarbeidet hovedsakelig om å redusere kollektive normbrudd og press som kan oppstå mellom jevnaldrende. Nå handler pressbegrepet mer om prestasjoner knyttet til skole og utdanning, sosiale medier, idrett og kropp (Eriksen et al. 2017). Det er med andre ord blitt en

endring fra en kollektiv forståelse av press som en trussel mot samfunnets sosialiseringsprosjekt, til en individuell trussel der faren for personlig nederlag og skam er mer fremtredende fordi hvert individ føler større ansvar for å leve opp til forventningene. Dette kan sees på som utgangspunktet for hvordan «generasjon prestasjon» som et begrep har fått fotfeste (Bakken et al. 2018; Hegna, Eriksen, Sletten, Strandbu & Ødegård, 2017).

Uthus (2017) skriver om hvordan psykisk helse ikke bare har en norsk karakter, men at økningen i psykiske helseplager blant barn og unge er godt dokumentert over hele Europa. Derfor stiller hun spørsmålet om det dreier seg om et samtidsfenomen. Teoretikere som Saskia Sassen, David Baker og Anthony Giddens er relevante i denne sammenhengen. Deres samtidsdiagnoser gir gode rammer for å forstå hvorfor situasjonen til mange barn og unge er slik en er i dag. For Sassen er dette på grunn av samfunnet som er styrt av kapital, internasjonalisert og komplekst. Dette mener hun fører til økte prestasjonskrav. Dermed blir prestasjon en forutsetning for ikke å falle utenfor fellesskapet (Sassen, 2014; gjengitt i Uthus, 2017).

Baker går lenger i sin analyse, og konkretiserer *hvilke* prestasjoner som er viktige. Han anser utdanning til skolefaglig kunnskap som sentralt i menneskets liv, og en forutsetning for å ta del i arbeidslivet. Kapitalen Sassen opererer med, blir hos Bakers forstått som en utdanningskapital som eneste veien til frihet: «the emerging schooled society takes no prisoners: increasingly one either plays the education game or risks being marginalized with a wounded self-image» (Baker, 2014, s. xii; 2009). Med andre ord understreker Baker at barn og unges utdanning er en avgjørende betydning for deltagelse i arbeidslivet, og knytter sammen utdanning og investering i egen fremtid.

Anthony Giddens (1991; gjengitt i Uthus, 2017, s. 23) opererer med begrepet *risikosamfunn* når han forklarer hvilken tid vi lever i. En tid der risikoen for å mislykkes er større jo mer komplekst, uforutsigbart og risikofyllt livet oppleves, og jo større risikoen for ikke å lykkes er. Baker (2009; 2014) anser utdanningen som en investering i individet, og sier at man også kan se på det som en investering for samfunnet. Dette fordi vi lever i en global tid der befolkningens kunnskapsnivå er avgjørende for å sikre landets levestandard og velferd.

Dette ble spesielt tydelig etter PISA-undersøkelsene i år 2000, som viste at norske elevers kunnskapsnivå var lavere enn andre land de sammenliknet seg med (Uthus, 2017, s. 23). For

best mulig å ivareta elevenes kompetanseutvikling, presiseres det i Opplæringsloven (1998) at en av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene klare for fremtiden, der selvstendighet og kontroll over eget liv står sentralt. I kunnskapssamfunnet er kompetanse en viktig ressurs, og skolegang knyttes til selvstendighet og kontroll over eget liv. Derfor vektlegges skoleprestasjoner som viktige for elevene.

Forholdet mellom prestasjonspress og psykisk helse

I forskningslitteraturen finnes det flere forklaringer på sammenhengen mellom prestasjonspress og nedsatt psykisk helse. En måte å forstå denne sammenhengen på er å anse presset i skolen som negativt utslagsgivende på elevers psykiske helse. Dette perspektivet har empirisk grunnlag i blant annet forskningen til Skaalvik & Federici (2015). Skaalvik og Federici bruker selvrapporing av *nedstemthet*, *utmattelse* og *lavt selvverd* som indikatorer på nedsatt psykisk helse. Resultatet fra denne forskningen viser en klar tendens til en overensstemmelse mellom elevene som opplevde størst press og lavere selvverd og som i høyere grad føler seg nedstemt. Det er med andre ord en sammenheng mellom elevenes opplevde prestasjonspress og nedsatt psykisk helse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 13). I tillegg viser Ungdata-rapporten fra 2018 at skolen er det området elever i størst grad opplever press, med nærmere halvparten av jentene og en fjerdedel av guttene som oppgir at de opplever mye eller svært mye press på å gjøre det bra (NOVA, 2018, s. 73).

En annen tilnærming til å forstå sammenhengen mellom psykisk helse og prestasjonspress gis av Ole Jacob Madsen i boken «Generasjon prestasjon; hva er det som feiler oss?» (2018). Madsens bidrag i debatten om forholdet mellom prestasjonskravet i skolen og mulig påvirkning på ungdommen, er et alternativ til den tradisjonelle fortellingen om generasjon prestasjon. Både prestasjonssamfunnet og generasjon prestasjon er to etablerte termer, blant annet i norske medier når det er snakk om presset barn og unge har på å prestere på ulike arenaer. Riktignok innebærer disse begrepene mer enn et press til å gjøre det bra i skolen – som denne studien handler om.

Det er mulig at økt medieomtale eller større åpenhet rundt prestasjonspress og psykisk helse kan ha påvirket vår forståelse av disse temaene, og kan til og med ha ført til økt selvrapporing av psykiske helseplager. I så fall er vi inne på det Madsen (2018) kaller for en selvoppfyllende profeti, der han diskuterer paradokset ved at disse begrepene selv bidrar til å forsterke utviklingstrekkene. Han viser særlig til ungdomsforskningen utført av NOVA som

har fått stor offentlig oppmerksomhet, og stiller spørsmål rundt hvor vidt disse undersøkelsene faktisk gir riktig bilde av ungdommenes helsetilstand (Madsen, 2018). Videre skriver Madsen (2018, s. 120) om utviklingen av dette fenomenet i norske medier, og påpeker at det på noen få måneder gikk fra det spørrende «kanskje vi kan kalle dem ‘generasjon prestasjon’», og over til det mer verifiserende «det mange kaller ‘generasjon prestasjon’». Dette er viktig fordi det hjelper oss med å forstå hvilken rolle mediene *kan* ha hatt i denne utviklingen.

Oppmerksomheten rundt helsefremmede skole kan dateres tilbake til 1980-tallet, da det oppsto en helsefremmende skolemodell (Tjomsland & Viig, 2015). Her arbeidet man med elevenes helse, skoletrivsel og læring. Elevenes psykiske helse har blitt viet mer oppmerksomhet i Norge, blant annet med en opptrappingsplan for elevenes psykiske helse, i tidsrommet 1999-2006 (Sosial- og helsedepartementet, 1998). I senere stortingsmeldinger har det også blitt presisert viktigheten av skolen som en arena for å fremme god helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009; Helse- og omsorgsdepartementet, 2013), og at den psykiske helsefremmende jobbingen i skolen har en positiv påvirkning på elevenes prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011; NOU 2015:2; NOU 2015:8). Det er synlig i statlige styringsdokumentene at fokuset på en helsefremmende skole ikke kommer på bekostningen av en læringsfremmende skole. En helsefremmende og læringsfremmende skole er med andre ord ikke gjensidig utelukkende, men kan sees på som to sider av samme sak (Uthus, 2017, s. 26).

Som de neste delkapitlene viser, har det overnevnte fokuset på helsefremmede skolemodeller, ikke bare i Norge, men også i Europa, kommet i bakgrunnen for andre prestasjonsorienterte prioriteringer. Dessuten er styringsdokumentene sjeldent entydige når det gjelder prioriteringer i skolen. Legger en til den massive statlige satsingen på *kunnskapsskolen* (St.meld. nr. 30; St.meld. nr. 31) ser en at resultater og prestasjoner er det som vektlegges (Uthus, 2017, s. 26). Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Høyre), skrev en kronikk i Aftenposten der han la frem sin utdanningspolitiske visjon: «Denne regjeringen vil prioritere det viktigste først: Tiltak for mer kunnskap» (Isaksen, 2013). Forrang gis til tiltak for mer kunnskap, og er derfor ment å være styrende for det som faktisk skjer i skolen (Uthus, 2017, s. 27). Skaalvik & Federici (2015) hevder at det er god grunn til å tro at elevenes opplevelse av prestasjonspress i skolen henger sammen med hvilke signaler skolen og samfunnet sender til elevene (2015, s.14). Det fører oss videre til det som i forskningslitteraturen kalles skolens målstruktur.

2.2 - Skolens målstruktur

Sentralt i forsøket på å forstå hvorfor økt rapportering om elevenes opplevelse av press i skolen forekommer, er skolens målstruktur. Det er de signalene som skolen gir om hva som er verdifullt og viktig for elevene. Forskningslitteraturen opererer med to hovedtyper målstrukturer: læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (Patrick et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013b).

Eksempler på signaler kan være at det viktigste for elevene er at de utvikler seg faglig og sosialt, opplever fremgang, og gjør sitt beste. Skolen vektlegger kunnskap og forståelse, og elevenes innsats. Elevene oppfordres til å sette individuelle mål, og læreren vurderer elevene i forhold til disse målene og tidligere resultater. Det er med andre ord fokus på fremgang og forbedring i elevens eget tempo, og det gir rom for en pedagogisk tilnærming som fremmer forståelse, mening og interesse. Læreren er ikke ute etter fasitsvar, men elevenes fremgangsmåte og hvilke mulige feil de har lært av underveis i prosessen. Denne typen målstruktur kalles *læringsorientert* (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 200; Vasbø, 2016, s. 304).

Motsatt kan skolen sende signaler om at det viktigste er hvor godt elevene gjør det på prøver, og å gjøre det bedre enn andre elever. Her er det å få gode resultater en sentral pekepinn på hvorvidt eleven lykkes eller ikke, og det er ikke uvanlig å sammenlikne elevenes resultater med andre elever i andre klasser og i andre skoler. Denne målstrukturen er *prestasjonsorientert*, og kjennetegnes ved mindre verdsetting av elevenes innsats, samarbeid og problemløsningsmetoder. I en slik skole er fokuset på at elevene skal vise kompetanse, og derfor kjennetegnes denne målstrukturen av konkurranse om å ha de beste resultatene, og synliggjøring av resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 200; 2015; Vasbø, 2016, s. 303). Martin Covington satte det på spissen når han uttrykket følgende utsagn: «To be able is to be worthy» (2009, s. 142). I en slik prioritering knyttes elevenes verdi til skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 50).

Signaler fra skolen til elevene kan sendes på flere måter og på ulike nivåer. Når signalene sendes på *klassenivå*, har læreren en sentral rolle i hvilke signaler som sendes til elevene, fordi her opererer en på aktørnivå, i direkte kontakt med elevene. Læreren kan – gjennom kommentarer og tilbakemeldinger vise hva som verdsettes mest av innsats og resultater; mellom hvorvidt eleven skal strekke seg lengre for å forbedre seg, eller om det er ett felles mål som alle jobber mot og vurderer ut fra (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 51-52). Signaler kan også sendes på *skolenivå*, gjennom skolens praksis. Selv om omfattende forandringer i

skolen primært skjer på et politisk- og samfunnsnivå, er det den enkelte skole som i hovedsak formidler signalene elevene mottar. Det betyr ikke at det er fritt fram hva angår skolens praksis; de er fortsatt bundet til planer, forskrifter og nasjonale og internasjonale tester. Innenfor disse rammene har den enkelte skole frihet til å utvikle sin egenartede skolekultur.

Signaler kan også sendes på *samfunnsnivå*. Det skjer «gjennom den offentlige skoledebatten, gjennom sentralt iverksatte skolevurderinger og gjennom planer og forskrifter» (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 201). Når det gjelder planer og forskrifter, er det snakk om en indirekte påvirkning på elevene, siden elever flest leser hverken planer eller forskrifter. Dette nivået har likevel en sentral rolle i teorien om målstruktur som en forklaring på hvordan læringsorienterte og prestasjonsorienterte målstrukturer kommer til uttrykk. Den offentlige skoledebatten bærer preg av en prestasjonsorientert tilnærming, med fokus på resultater som vurderes opp mot andre land og skolers resultater. Selv om vi ikke helt har oversikt over den direkte påvirkningskraften den offentlige debatten har på elevene, er det likevel rimelig å anta at den har en ledende betydning for den enkelte skoles praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 201).

Signaler som sendes på samfunnsnivå, kan sees i sammenheng med endringer som har skjedd i måten vi forstår kunnskap på i samfunnet, og hvordan strukturelle føringer har bidratt til en dreining i hvordan man snakker om skolen (Hovdenak & Stray, 2015). Forskjellen mellom teorien om målstruktur og kritiske analyser av kunnskapspolitikken er at teorien om målstruktur i utgangspunktet kan handle om alle slags signaler som sendes til elevene om hva som er viktig; hovedsakelig kategorisert gjennom enten prestasjonsorientert og læringsorientert målstruktur. Kritiske analyser av den nye kunnskapspolitikken handler derimot om ett spesifikt signal som har blitt sendt på samfunnsnivå: signalet om at det er resultatet som er viktigst i skolen.

2.3 - Kunnskapspolitiske endringer

For å forstå vektleggingen av karakter og måloppnåelse, kan det være hensiktsmessig å se på utviklingen i kunnskapspolitikken de siste tiårene, særlig hvordan internasjonale anbefalinger og styringsforslag påvirker nasjoner. OECD har en sentral plass i den økte vektleggingen av komparative tester og læreplanreformer. Norge sluttet seg til i OECD, noe som førte til en økt vektlegging av elevenes prestasjoner i skolen enn tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 61). Under, følger en redegjørelse for hvilke kvalitetstyper og kunnskapsfokus som har vært

toneangivende i den kunnskapspolitiske diskursen. Formålet er å diskutere om endring i prioritering og forståelse av hva som er kvalitet og hvilken kunnskap som er viktig kan ha en sammenheng med opplevelsen av økt press i skolen.

Fokuset på *kvalitet* i skolen har vært dominerende etter tusenårsskiftet, og norsk utdanningspolitikk har i mange tiår diskutert hvilken kvalitetstype som burde en være gjeldende i skolen (Imsen, 2016, s. 107). Kvalitetsutvalget som ble nedsatt i 2001, utarbeidet en delutredning med tittelen «Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnskoleopplæring» i 2002 (NOU 2002:10). I denne utredningen kan en innledningsvis lese om hvordan Utvalget retter seg direkte mot den enkelte elev for å presisere viktigheten av skolen og *lærebedriften* (NOU 2002:10, s. 5). Denne bedriftstekningen er i tråd med OECDs tenkning, og er et uttrykk for en forandring i måten man tenker om skolens rolle (Hovdenak & Stray, 2015, s. 87).

Formålet med utredningen fra 2002 er å si noe om kvaliteten i skolen, og hvordan kvaliteten skal vurderes. Kvalitetsutvalget skiller mellom tre typer kvalitet i skolen. Disse er prosess-, struktur- og resultat-kvalitet (NOU 2002:10). *Prosesskvalitet* handler om kvaliteten på ulike faktorer i opplæringen som knyttes til læringsmiljøet, og selve arbeidet med opplæringen. Som for eksempel ved vurdering av læringen i henhold til organisering og ledelse, lærerens kjennskap til læreplanen, og planlegging og tilrettelegging av undervisningen. Denne kvalitetstypen harmoniserer med den ene tolkningen Imsen opererer med, som vektlegger selve *læringsprosessen*, blant annet fordi kunnskap stadig er i endring. Istedenfor å lære mye faglig kunnskap, er fokuset på heller å lære elevene hvordan man innhenter kunnskap, samarbeider, løser problemer og lærer seg gode strategier og arbeidsmåter for læring (Imsen, 2016, s. 107).

Den andre kvalitetstypen er *strukturkvalitet*. Den representerer de ytre rammene for opplæringen, formulert i regelverk og nasjonale læreplaner, og «ressurser i form av både lærerforutsetninger og økonomi, samt de fysiske rammene som bygninger, utstyr og liknende» (NOU 2002:10, s. 29-30; Hovdenak & Stray, 2015, s. 90). Denne kvalitetstypen samsvarer med Imsens (2016) tolkning som vektlegger *innholdet* i skolen, og som sier at en skole er god når elevene lærer mye skolekunnskap og ferdigheter i henhold til læreplaner og lærebøker. Kjernen i denne tenkningen er at faginnholdet skal bidra til utvikling hos elevene, med fokus på både dybdekunnskap og oversikt (Imsen, 2016, s. 107).

Resultatkvalitet beskriver det formålstjenlige med den pedagogiske virksomheten, nemlig elevens læringsutbytte i lys av læreplanens intensjoner. Resultatkvalitet tar utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av opplæringen som skal vurderes, og betraktes også som en målestokk på hva som anses som god kvalitet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 90; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Resultatkvalitet samsvarer med Imsens tredje tolkning, *synlige resultater*. En spør ikke etter elevenes arbeidsmåter eller kunnskaper, men i hvilken grad de har nådd læringsmålene som er satt opp. Kjernen i denne forståelsen er: jo flere riktige svar og bedre testresultater, desto bedre er kvaliteten. Denne dreiningen mot resultater har fått store følger for skolens, lærernes og elevenes praksis (Imsen, 2016, s. 107-108).

Før Kvalitetsutvalgets delutredningen fra 2002, har opplegg for vurdering av opplæring og utdanning vært dominert av *strukturkvaliteten* og *prosesskvaliteten* (NOU 2002:10, s. 26). Men etter denne utredningen, i de påfølgende utredninger og Stortingsmeldinger med utdanningssektoren som fokus, har *resultatkvalitet* vært dominerende. Dette er en kvalitetstype som knyttes til resultater som kan måles og testes, som igjen harmoniserer med OECDs retorikk (Hovdenak & Stray, 2015, s. 87). Disse tre kvalitetstypene henger sammen ved at de for det første utgjør hele opplæringsvirksomhetens samlede kvalitet, og for det andre at elevenes læringsutbytte (resultatkvalitet) avhenger av kvaliteten på prosessene (prosesskvalitet) og strukturene (strukturkvalitet). Ludvigsen-utvalget foreslo at et nasjonalt system for kvalitetsvurdering skal vektlegge resultatkvalitet, og på den måten fokusere på elevenes faglige utbytte, for så å gi skolene tilbakemeldinger om resultatkvaliteten. Deretter, og på grunnlag av resultatene, kan skolene justere på struktur- og prosessnivå (NOU 2002:10, s. 25-27).

De siste tiårene har internasjonale trender påvirket den politiske diskursen i utdanningspolitikken, sammen med et økende krav om ansvarlighet (accountability). New Public Management (NPM), human kapital og nyliberalisme er sentrale påvirkninger i denne utviklingen. Denne tenkningen knytter sammen prestasjonene til befolkningen med økonomi. Kjernen i tenkningen er at landets internasjonale konkurranseevne og økonomiske fremtid henger tett sammen med utdanningsnivået til innbyggerne. OECD er en premissleverandør for denne tenkningen, og vises hvordan deres tester har fått gjennomslag og påvirkningskraft i medlemslandenes nasjonale utdanningssystem (Stray, 2018, s. 16). Utfordringen med en internasjonal utdanningsmodell er den svekker den nasjonale utdanningsmyndighetenes råderett og en dekontekstualisering av idealer for hva en god skole kjennetegnes av. En utvikling som det advares mot, av pedagoger (Hovdenak & Stray, 2015, s. 61).

Av kunnskap som det fokuseres på, har Hovdenak & Stray (2015, s. 27-28) problematisert hvilket kunnskapsbegrep som ligger til grunn i skolen. I den forbindelse er Aristoteles' tredeling av kunnskapsbegrepet - *Episteme*, *techne* og *fronesis* – brukt. *Episteme* er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, som lenge har vært ansett som den reelle kunnskapsformen. Den har hatt sterk påvirkningskraft i vesten, og har derfor hatt en bredere oppslutning sammenliknet med de to andre formene. *Techne* som kunnskapsform handler om praktisk og produktiv kyndighet, og er knyttet til handling. I skolesammenheng, er det spesielt i estetiske fag den har fofeste. *Fronesis* handler om mer enn vitenskapelig kunnskap og praktisk kyndighet. I denne kunnskapsformen vektlegges utvikling av god dømmekraft og det å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere.

Både *techne* og *fronesis* betegner praktisk kunnskap som knyttes til en handling. Forskjellen er at førstnevnte knyttes til resultatet av handlingen – for eksempel å skru sammen en ødelagt stol – mens sistnevnte anser selve handlingen som et mål i seg selv. *Fronesis* kan også knyttes til *episteme*; den bygger på *episteme* som en kunnskapskilde, men forskjellen er at førstnevnte kan sees på som en tilpasning av allmennkunnskap med fokus på den aktuelle situasjonen en er i. Her knyttes kunnskap og handling sammen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 29). I drøftingsdelen skal det diskuteres hvilket kunnskapsbegrep som har vist seg gjellende, og mulige sammenhenger mellom kunnskapsforståelse og prestasjonspress. En konsekvens av endringer i kunnskapsforståelse i utdanningssektoren, og det økte fokuset på skoleprestasjoner, er hvordan elever opplever vurdering i skolen. I det følgende undersøkes vurderingens ulike formål, og hvordan disse formålene påvirker elevene.

2.4 - Vurdering i skolen

Når en snakker om i hvilken grad elevene opplever prestasjonspress, handler dette i stor grad om deres forhold til *vurdering* i skolen. *Vurdering* defineres som «å samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium» (Broadfoot, 2007, s. 4-5; gjengitt i Fjørtoft, 2016, s. 41). Hvilke kriterier skoler eller lærere opererer med, og hvordan informasjonen om elevene og elevens prestasjoner brukes, kan ha en viktig betydning for hvordan elevene opplever presset. Her kan det trekkes paralleller til hvilken målstruktur skolen tar utgangspunkt i, fordi kriteriene som legges til grunn for en vurderingssituasjon, og hvordan læreren velger å bruke informasjonen fra vurderingssituasjonene, henger sammen med hvilke signaler skolen eller læreren sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt.

Hvordan elevene opplever disse vurderingene, og dermed også indirekte hvordan elevene opplever skolens målstruktur, er med andre ord viktig for hvordan de opplever prestasjonspresset i skolen.

Vurderingens tre formål

Vurdering har tre hovedformål og funksjoner: 1) å fremme læring, 2) å dokumentere utdanningen til en elev/student, 3) å holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet (Torrence & Pryor, 1998, s. 1; Engelsen, 2014, s. 389). Det første formålet med vurdering er å fremme læring. Elevene får informasjon om egen fremgang, og hva de bør jobbe videre med for å lære mer. Dette formålet kalles *formativ vurdering* eller *vurdering for læring* (heretter VFL). Disse to begrepene brukes gjerne om hverandre, og begge betrakter vurdering som en forsterkning av en læringsprosess (Fjørtoft, 2016, s. 41; Engelsen, 2014, s. 394). Swaffield (2011, s. 433; gjengitt i Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8) skiller mellom formativ vurdering og VFL. Formativ vurdering forstås som en lengre læringsprosess der læreren samler informasjon som hjelper elevenes læringsutvikling og måloppnåelse i det lange utviklingsløpet (*Learning objective in the curriculum*), mens VFL omfatter en kortere prosess der læreren bruker den innsamlende informasjonen for å informere elevene om deres nåværende ståsted, og veien videre.

Rich Stiggins (2005) skiller også mellom formativ vurdering og VFL, og deler formativ vurdering inn i to gjensidig avhengige prosesser: 1) En systematisk samling av vurderingsinformasjon der formålet er å skaffe bevis på elevenes læring, altså formativ vurdering og 2) å legge undervisningen opp med utgangspunkt i denne vurderingsinformasjonen, vurdering for læring. Selv om forskningslitteraturen inneholder ulike typer definisjoner på formativ vurdering og VFL, har de til felles at vurdering forstås kun som en del av en læringsprosess, og er ikke en bedømmingsprosess (Engelsen, 2014, s. 394).

Det andre formålet med vurdering er å danne grunnlaget for utvelgning og sertifisering, hovedsakelig ved å ha et utgangspunkt for karakterkort og vitnemål som kan brukes i sammenheng med videre utdanning eller jobbsøking. Dette formålet kalles *summativ vurdering* eller *vurdering av læring*, og kjennetegnes av at den har som hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse uten å ta hensyn til elevenes innsats, forutsetninger og andre forhold som spiller en rolle for elevens prestasjoner (Fjørtoft, 2016 s. 42). På ungdomsskolen

og VGS blir summativ vurdering oftest gitt som en tallkarakter. Den har blitt kritisert for ikke å være den mest læringsfremmede vurderingsformen i skolen, fordi kun et tall som en tilbakemelding på en vurderingssituasjon er en dårlig indikator på hva eleven bør jobbe videre med (Engh, 2011, s. 29). Ytterligere kritikk handler om prøveformen (i mange tilfeller formulert som flervalgsspørsmål), begrenset faglig fokus, og siden prøveresultatet ikke brukes videre, har det blitt reist spørsmål om summativ vurderings effekt på undervisningen (Black & William, 1998; Engh, 2011).

Likevel er summativ vurdering i skolen en praktisk, hensiktsmessig vurderingsform for et utdanningssystem som legger opp til at karakterer er inntakskravet på VGS og høyere utdanning. Dessuten er et karakterkort eller vitnemål ikke bare et skriftlig bevis på hvilke karakterer eleven har fått i de forskjellige fagene, men er også et resultat av en summativ vurderingsform. I tillegg kan summative kunnskapstester gi læreren en verdifull pekepinn på hvorvidt undervisningen har nådd frem til elevene som gruppe, og hvilke spesifikke behov for støtte enkeltelever trenger. Dermed er ikke spørsmålet om hvorvidt summativ vurdering skal avskaffes helt, men heller når disse kunnskapstestene skal gis. Hvis formålet er å kartlegge elevenes forkunnskaper eller midlertidige ståsted, kan disse testene analyseres og brukes som grunnlag for videre undervisning. Dermed brukes de summative kunnskapstestene til formative formål. For at en vurdering skal ha positiv effekt på læringen, må vurderingsformen brukes til noe mer enn bare som en bedømmelsesprosess (Engelsen, 2014, s. 398-399).

Det tredje formålet med vurdering er ansvarliggjøringen av skolen som virksomhet, ofte referert til som det organisasjonsteoretiske begrepet *accountability*. Kvalitetsutvalget bruker dette begrepet som en ide som bygger på en samfunnsmessig regnskapsplikt, og som i utdanningspolitisk sammenheng anvendes til «en ide om at myndigheter har en demokratisk rett til å kontrollere systemer som skal tjene et samfunnsoppdrag» (NOU 2002:10, s. 24). En illustrasjon på hvordan det fra et utdanningspolitisk ståsted har blitt arbeidet for slik ansvarliggjøringen av skolen, er tidligere Høyrepolitiker Kristin Clemets kommentar til VG angående viktigheten av å vurdere de enkelte skolene på grunnlag av prøvebruken: «Det var ikke tilfeldig at vi valgte å arrangere nasjonale prøver på tiende trinn. Ved å plassere dem på siste året på ungdomsskolen fikk vi mest mulig kunnskap om hvordan de enkelte skolene fungerte læringsmessig» (VG, 23.07.08). For Clemet var de nasjonale prøvene en måte å ansvarliggjøre skolene på, samtidig som det var tydelig at summativ vurdering stod i fokus.

Riktignok fikk SV, med daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal i førersetet, tonet ned dette ansvarliggjøringsfokuset i 2007, både ved å flytte de nasjonale prøvene til 8. og 9. trinn, og ved å presisere at formålet med de nasjonale prøvene er å kartlegge elevenes nåværende nivå, og hva de skulle jobbe videre med (Hopfenbeck, 2014, s. 412). Dermed ga flyttingen av de nasjonale prøvene hver skole bedre tid til å prosessere resultatene, og den formative funksjonen ble sterkere. Men denne endringen fikk kritikk fra blant annet forsker Lasse Skogvold Isaksen. Han mente at kartlegging av 8. klassinger var bortkastet informasjon, siden de bare hadde vært ungdomsskoleelever i noen måneder, og kunne derfor ikke ansvarliggjøre ungdomsskolen for resultatene. Forskeren argumenterte for at flyttingen av de nasjonale prøvene førte til at man fratok de svakeste elevene muligheten til å bli løftet. Det er helt avgjørende å kartlegge hvilke skoleorganisasjoner som ikke fungerer, ifølge Isaksen (VG, 22.07.08). SVs statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Lisbeth Rugtvedt, innrømmet at flyttingen av nasjonale prøvene fra 10. trinn til 8. trinn har slått uheldig ut. Men da daværende regjeringen foreslo å flytte nasjonale prøvene til 9. trinn, sto forsker Isaksen fortsatt på sitt, og hevdet det mest hensiktsmessige var å teste elevene først i 10. trinn (VG, 22.07.08; Hopfenbeck, 2014, s. 412).

Dette delkapitlet har vist at alle tre hovedformålene til vurdering kan brukes for å forstå hvilket av de tre vurderingsformålene som har vært dominerende. Som vist over, har den summative vurderingen hatt stort fokus i skolen. Det betyr ikke nødvendigvis at det er den mest læringsfremmende. I analyse- og drøftingsdelen vil hovedvekten ligge på formativ og summativ vurdering, hvordan disse hovedtypene vurdering kan ses i lys av informantenes opplevelse av et press i skolen.

3 - Fremgangsmåte – en metodisk tilnærming

Formålet med dette kapittelet er tredelt. For det første er en fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning det Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) kaller for en interesse for å forstå informantens egen perspektiver på sosiale fenomener. Derfor redegjør jeg for fenomenologisk intervju som en metode for datainnsamling, og viser at dette valget er i overensstemmelse med studiens formål; å få økt kunnskap om elevenes forhold til prestasjonspresset i skolen. For det andre vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg, og beskrive hvordan jeg har gått fram. For det tredje vil jeg drøfte disse valgene, og vise at de tjener formålet med min studie – som er å få økt forståelse for prestasjonspress som fenomen. Den metodiske redegjørelsen vil med andre ord bestå av *hva* som er gjort, *hvordan* det har blitt gjennomført, og *hvorfor* gjorde det på den måten (Thagaard, 2009, s. 48).

3.1 - Det fenomenologiske intervjuet

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper forskningsmetoder i samfunnsvitenskapen; kvantitativ og kvalitativ metode. Hvilken metode en benytter seg av, henger sammen med hva slags problemstilling og formål studien har. I dette prosjektet undersøkes forholdet informantene har til prestasjonspress. For å få data om dette, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å få mer kunnskap. Det skilles mellom ulike typer datamateriale. Kvantitative data er tellbare og kan kvantifiseres ved hjelp av tall. Dette kalles *harddata*. Kvalitative data, derimot, tall-festes ikke på samme måte, og foreligger oftest i form av tekst, eventuelt lyd eller bilder. Her er det de kvalitative egenskapene hos informantene som danner grunnlaget for undersøkelsen, og kalles *mykdata* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 33; Larsen, 2017, s. 25). Selv om de overnevnte metodene er ulike i formål og bruksområde, er det ikke uvanlig å bruke begge metodene i samme undersøkelse, og kalles *metodetrianglering*. Blant hovedårsakene til bruk av denne metode-tilnærmingen, er å utnytte styrken til kvalitativ og kvantitativ metode, og dermed også redusere mulige svakhetene ved bruk av kun én metode (Larsen, 2017, s. 30). Denne studien er fundert i en kvalitativ tilnærming ettersom behovet for tallfestet og kvantifisert datamateriale ikke tjener studiens formål.

Intervju som datainnsamlingsmetode gir forskeren et godt utgangspunkt til å innhente detaljerte data hvis formål er å beskrive, forstå eller å gå i dybden på et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 145). Kvale & Brinkmann (2015, s. 19) innleder metodeboka deres ved stille

spørsmålet: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Dette er viktig fordi det er gjennom samtaler, der forskeren spør og informantene svarer, at deres opplevelser, holdninger og følelser tydeliggjøres. Grunnen til at jeg valgte intervju som metode, henger sammen med formålet med min studie: å få økt kunnskap om hvilket forhold en gruppe VGS-elever har til prestasjonspress. Min intensjon med denne avhandlingen er å få innblikk i elevenes forhold til prestasjonspress i skolen, og tar utgangspunkt i deres erfaringer for å undersøke ytterligere hvordan de snakker om fenomenet.

I kvalitativ forskning brukes intervjuer for å få tilgang til informantenes perspektiver og opplevelser av et bestemt forhold, i dette tilfellet om hvordan et utvalg elever forholder seg til prestasjonspress. Informantens *livsverden* er et viktig sted å starte, for det er utgangspunktet for informantens forståelse av hvordan verden fremstår for vedkommende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46). Gjennom informantenes livsverden, søker en å forstå betydningen av det aktuelle temaet som skal undersøkes. Det er med andre ord *meningen* med det som informanten snakker om, som må registreres og senere fortolkes. Et kvalitativt intervju burde dermed også inneholde meningsspørsmål som kan gi verdifull informasjon i intervjusituasjonen, istedenfor kun å fokusere på fakta-spørsmål. For det tredje er intervjuet *fokusert*. Fokusert på relevante temaer som verken begrenses av strukturerte og forhåndsskrevne spørsmål, eller i motsatt ende, helt ikke-styrende spørsmål. Forskeren skal belyse forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål, og informanten får dermed bevegelse mer fritt innenfor studien tematiske ramme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47).

Selv om jeg presenterte begrepene livsverden, mening og fokusert hver for seg, henger de sammen i den fenomenologiske tilnærmingen til det semistrukturerte forskningsintervjuet. Informantens livsverden er utgangspunktet for å belyse det aktuelle forskningstemaet, som igjen betyr at forskerens oppgave er å analysere meningen(e) som kommer frem, gjennom å forstå betydningen av det aktuelle temaet i informantens livsverden. For at denne meningen skal belyses på en hensiktsmessig måte, og for i det hele tatt å være i tråd med den semistrukturerte tilnærmingen, er forskerens oppgave å lede informanten frem til bestemte (relevante) temaer, og ikke til bestemte meninger om det. For forskeren betyr dette en ikke-rigid spørsmålsstilling der informanten, innenfor intervjuguidens/studiens tematiske grense, kan uttale seg åpent og ærlig om temaet.

3.2 - Validitet og reliabilitet

Validitet (gyldighet)

I åpningsavsnittet til David Brinberg og Joseph McGrath kommer de med negativ definisjon på hva *validitet* er: «Validity is not a commodity that can be purchased with techniques» (1985, s. 13). Det er med andre ord ikke noe som kan *kjøpes* ved hjelp av håndfaste ressurser. I stedet handler validitet om forholdet mellom fortolkningene som en forsker gjør og i hvilken grad disse fortolkningene stemmer med virkeligheten. Samtidig finnes det ingen metode som kan garantere dette fullt (Maxwell, 2013, s. 121). Ei heller kan validitet reduseres til utvalgte deler av forskningen. For at en studie skal ha høy validitet, må den affisere hele forskningsprosjektet: «fra første tematisering til endelig rapportering» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Det som derimot kan styrke en forsknings validitet, er å redusere validitetstruslene ved hjelp av evidens, og et bevisst forhold til dem (Irwin, 2008; gjengitt i Maxwell, 2013, s. 121).

Validitetsutfordringer knyttet til intervju som metode er egne antagelser og fordommer. Siden jeg allerede har lest meg opp på denne studiens hovedtema, var det vanskelig ikke å lage antagelser om hvordan intervjusituasjonene skulle foregå. Men selv om det er utfordrende å være bevisst på egen subjektivitet (Heshusius, 1994; gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76; s. 220), måtte jeg jobbe med meg selv for å være mest mulig fordomsfri. Samtidig må en ta høyde for at det er uunngåelig å ikke påvirke forskningen, spesielt siden min forskerrolle ikke er ubetydelig for studien. Derfor er det bedre å ha et bevisst og produktivt forhold til min potensielle påvirkning, enn å forsøke å bli kvitt den (Maxwell, 2013, s. 124-125).

Reliabilitet (troverdighet)

Reliabilitet handler om forskningsresultatets troverdighet. Det handler rett og slett om forskeren har gjort godt håndverk i forbindelse med forskningsprosjektet. Som ved validitet, gjennomsyrrer reliabilitet alle fasene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), samtidig som det umulig å garantere reliabilitet fullt og helt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Likevel kan jeg sikre høy reliabilitet i denne studien ved å reflektere over min egen påvirkning på forskningen, og være nøye og ryddig i håndteringen av datamaterialet. Dessuten har jeg gjort forskningsprosessen synlig for andre å reflektere over den. Her beskriver jeg åpent hvilke steg jeg har tatt, og argumenterer, på bakgrunn av mitt teoretiske bakteppe og empiriske grunnlag, for de fortolkningene gjort underveis i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

3.3 - Metodiske valg og betraktninger

Over redegjorde jeg for studiens validitet og reliabilitet, med fokus på ulike trusler som potensielt kunne svekke gyldigheten og troverdigheten til oppgaven. Under gjennomgår jeg metodiske valgene og betraktningene som dukket opp underveis. Med inspirasjon fra Postholm & Jacobsen (2011), inndeles dette delkapittelet i tre valg jeg sto ovenfor:

Valg 1: Informantutvalg - Hvem skal jeg intervju? (informantutvalg)

Det er *fire* kriterier som ligger til grunn for valg av informanter. For det første er formålet med denne masteroppgaven å få kunnskap om prestasjonspress som fenomen i skolen, og hvilken påvirkning dette presset har på elevene. Mitt utgangspunkt vil dermed være elevenes opplevelse av dette fenomenet. Derfor valgte jeg å ha elever som informanter i min studie. Alternativt kunne jeg valgt lærere som intervjuobjekter, og undersøkt hvordan lærere forholder seg til elevenes uttalte press om å gjøre det bra på skolen, men en slik studie hadde mistet kjerneelementet jeg er ute etter; elevenes forhold til fenomenet og deres egne erfaringer. For det andre måtte elevene gå på VGS, og mer spesifikt på VG1. Dette fordi forskning viser at VGS-elever opplever sterkere prestasjonspress enn elever på ungdomsskolen (Skaalvik & Federici, 2015). Dessuten valgte jeg spesifikt elever på VG1 fordi en av de store forskningene gjort på felten om prestasjonspress - utført av Skaalvik & Federici (2015) - hadde ikke VG1 inkludert i sin store kartlegging av dette fenomenet i skolen (2015, s. 12; Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 47-48).

For det tredje begrenset jeg meg til jenter. Forskning viser at jenter uttrykker å bli mer utsatt for prestasjonspresset i skolen enn guttene. Selv om det de siste årene har skjedd en økning i selvrapporterte psykiske helseplager også blant guttene (Bakken 2018), står jenter for et langt høyere rapporteringstall om psykiske helseplager, og står for største økningen over tid sammenliknet med gutter (von Soest & Wichstrøm 2014; Skaalvik & Federici, 2015, s. 13; Sletten & Bakken, 2016; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 49). Alternativt kunne jeg ha valgt å inkludere gutter, men siden formålet med denne studien er undersøke elevenes forhold til prestasjonspress, valgte jeg å ta utgangspunkt i den elevgruppen som har gitt størst uttrykk for å oppleve det. For det fjerde ønsket jeg å undersøke mulige likheter og forskjeller på hvordan prestasjonspresset ble snakket om i skoler som poenggrense-messig lå på hver sin side av skalaen. Derfor intervjuet jeg tre informanter fra Oslos *to* skoler med høyeste nedre

poenggrense som ligger i sentrum, og to informanter fra en skole i Oslo-Øst med *ingen* nedre poenggrense. Med andre ord, en skole alle kommer inn på.

Med disse kriteriene til grunn var ikke selve informantutvalget vanskelig. Dette var en form for ikke-sannsynlighetsutvalg; en strategisk utvelgning av informanter, og kan dermed – metodologisk sett – *ikke* ha statistisk generalisering som formål (Maxwell, 2013, s. 96). Mer spesifikt kalles det *skjønnsmessig utvelgning*, der jeg valgte informanter ut ifra forhåndsbestemte kriterier som kjønn, klassetrinn og skoler på hver sin side av den nedre poenggrense-skalaen (Larsen, 2017, s. 89-90).

Jeg kjente samtlige av mine informanter fra før av. Det kan være både positivt og negativt i forhold til selve intervjusituasjonen. En klar fordel for meg var at kontaktetableringen, avtale om sted og tid og presentasjonen av prosjektet var lettere. Dessuten kan det føre til en mindre stressende, og mer naturlig, intervjusituasjon. På en annen side kan det i utgangspunktet påvirke intervjusituasjonen ved at informantene svarer annerledes på svarene på grunn av et ønske om en fordelaktig representasjon. I så fall ville dette ha svekket oppgavens validitet. Rent metodisk var min vurdering av intervjusituasjonene likevel preget av at bekjentskapet ikke hadde nevneverdige uheldige påvirkning.

Jeg stoppet intervju-runden etter det femte intervjuet, fordi ytterligere intervju ikke nødvendigvis betød flere relevante opplysninger om mitt tema. Jeg ønsket ikke å ende opp med for mange intervjuer, for da øker risikoen for at man drukner i datamengden, som igjen øker sannsynligheten for en mindre sammenhengende analyse og fortolkning av materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21; Johannessen et al., 2016, s. 114). Kvale & Brinkmann skriver at det finnes et enkelt svar på spørsmålet om hvor mange informanter som burde inkluderes: «Så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» (2015, s.148). I kvalitative intervjuer ligger den vanlige informant-rammen på 5 informanter +/- 10, og de argumenterer for at det kan gjøres en mer grundig jobb med få informanter, og en får mer tid til analyse av intervjuene. Dermed var forutsetningen om «jo flere intervjuer, desto mer vitenskapelig» – som bygger på en kvantitativ tankegang – ikke aktuell for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

De aller fleste forskningsprosjekter har en intensjon om å ha en overførbarhetsverdi utover deres forskningsobjekter, ellers hadde det ikke gitt mening å diskutere funnene og forskningen med andre utover de den angikk direkte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Hvis resultatene av en intervjustudie fremstår som gyldige og pålitelige, dukker spørsmålet om resultatene kan generaliseres eller overføres til funn gjort i andre settinger enn i den som er studert. I forskningslitteraturen finnes det ulike former for å generalisere på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Johannessen et al. (2016, s. 233) derimot, opererer med begrepet *overførbarhet* når det er snakk om kvalitative metoders eksterne validitet, dette for å unngå assosiasjonen med kvantitative metoders statistiske generalisering.

Overført til denne studien, vil det være et spørsmål om informantenes forhold til prestasjonspress kan overføres til andre situasjoner. Med kun 5 informanter, er det ikke metodisk aktuelt å generalisere *statistisk*. Derimot har min studie en *analytisk overførbarhet*, og handler om hvorvidt jeg lykkes med å etablerer beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som har gyldighet utenfor egen studien område (Johannessen et al., 2016, s. 233; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Det faktumet at informantene var samstemte i å føle et press om å gjøre det bra i skolen, og at jeg i tillegg inkluderte relevante studier i denne avhandlingen, styrker studiens overføringsverdi, og kan dermed også gjøre seg gjellende til andre elever i skolesystemet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 291) presiserer at en analytisk overføring avhenger av en innholdsrik, dyptgripende og tykk beskrivelse.

Valg 2: Hvordan skal jeg gjennomføre samtalene?

Nå som bakgrunnen for informantvalget er begrunnet, og hvem jeg snakket med er gjort rede for, skal jeg i det neste forklare hvordan selve gjennomføringen foregikk. Innenfor intervju som metode, kan man skille mellom grader av struktureringen i en skala fra sterkt strukturert – via semistrukturert - til fullstendig ustrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24; Johannessen et al., 2016, s. 147; Leseth & Tellmann, 2018, s. 70).

Jeg valgte *det semi-strukturerte intervjuet*, som kjennetegnes ved en fleksibel tilnærming til intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Her er det vanlig at rekkefølgen på spørsmål varierer underveis i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148). Siden jeg på forhånd hadde klare temaer jeg skulle igjennom, og mange av spørsmålene var ferdigformulerte, sikret jeg at

de aktuelle temaene for problemstillingene ble vektlagt. Samtidig ga denne metoden meg nok fleksibilitet til å stille spørsmål utenfor intervjuguiden. Kvale & Brinkmann kaller dette «kunsten av å stille oppfølgingsspørsmål» (2015, s. 170), og anser intervjueren som en som er sensitiv og oppmerksom på situasjonsbetingede elementene underveis i intervjuet. Dette gir intervjuet en fruktbar utvikling i forhold til forskningsspørsmålet, i stedet for å begrense seg på en rigid måte til intervjuguiden eller å fokusere på hva neste spørsmål skal være (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 171).

Som uerfaren forsker er det vanskelig å se for seg hvordan intervjusituasjonen utspiller seg, og hvilke praktiske utfordringer en risikerer å møte på. En utfordringer jeg kan møte på ved denne fremgangsmåten er blant annet *intervjueffekten*. Spørsmålsstilleren påvirker informanten gjennom oppførsel eller ytre trekk. Det kan for eksempel være en reaksjon som gis til det informanten sier, som igjen kan føre til at vedkommende endrer svar – alt etter hvordan reaksjonen ble tolket. En annen utfordring er *konteksteffekten*, og kjennetegnes ved at svaret på spørsmålet blir påvirket av andre som tidligere er stilt i intervjuet. Derfor anbefaler Larsen (2017, s. 124-125) at rekkefølgen på spørsmålene er tenkt igjennom før gjennomføringen. Med mitt ønske om å utføre gode kvalitative intervjuer, var det neste naturlige skrittet å gjennomføre et pilotintervju med en elev som utfylte kriteriene for mine informanter (Dalen, 2011, s. 30). Dette anså jeg som en hensiktsmessig forberedelse til intervjuet, og det ga en god pekepinn på gode og mindre gode sider ved intervjusituasjonen.

Av endringer jeg foretok fra pilotintervjuet til de vanlige intervjuene, var for det første et par forandringer på noen av spørsmålene, fordi de virker litt kronglete formulert. Det var testpersonen selv som ga uttrykk for at noen av spørsmålene burde omskrives, og jeg merket selv at vedkommende ved flere anledninger så spørrende på meg. For det andre revurderte jeg bruken av notater underveis i intervjuet. På den ene siden kan du dokumentere viktige nonverbale sider ved intervjuet som taleopptakeren ikke fanger opp. Dermed har du mer data å ta utgangspunkt i. På en annen side kan omfattende notatskriving virke forstyrrende og distraherende for informanten, og kan en risikerer at samtalens naturlige flyt forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). For meg virket det upraktisk underveis fordi jeg merket det påvirket oppmerksomheten til testpersonen. Derfor tok jeg det ikke med meg videre.

Valg 3: Hvilken dialog-form skal jeg føre?

Frem til dette punktet, har det dreiet seg om hvem jeg skulle intervju, og hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Under redegjør jeg for hvilken dialog-form jeg valgte. Det stod i hovedsak mellom individuelle intervjuer eller *fokusgruppeintervju*. Sistnevnte kan gi en verdifull informasjon om hvordan kollektive ordvekslinger kan fremme spontane uttrykksfulle meninger, sammenliknet med individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Derfor kunne dette ha vært en hensiktsmessig metode, der elevene deler erfaringer og bygger videre på hverandres refleksjoner. Likevel landet jeg på individuelle intervjuer, av flere grunner.

I tillegg til den metodiske fleksibiliteten det gir, ga semi-strukturert intervju meg muligheten til å gjennomføre individuelle intervjuer om et potensielt sårbart tema. I denne studien har fokuset vært på hvordan elevene opplever kravene skolen stiller dem, og i hvilken grad de hele tatt klarer å møte disse kravene på en måte som ikke påvirker dem negativt. I frykt for å rekruttere informanter som ikke ønsket å snakke om sine erfaringer med karakterer i skolesystemet med andre elever til stede, var det derfor ikke et alternativ for meg å gjennomføre *fokusgruppeintervju*. I tillegg kjennetegnes sistnevnte metoden ved å vektlegge gruppedynamikken og kunnskapsproduksjonen som etableres underveis i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127; Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Dette var ikke i overensstemmelse med intensjon, og kunne potensielt ha gitt meg mindre valide data, ettersom jeg ønsket å gå individuelt til verks med å undersøke elevenes erfaringer med prestasjonspresset.

Et annet alternativ til den semistrukturerte intervjuinlæringen, er *strukturert* intervju. Denne metoden kjennetegnes ved en fastlagt struktur som forskeren må overholde, og gir forsker eller informant få muligheter til å nyansere de ferdigformulerte spørsmålene. Derfor er mangelen på åpenhet underveis i prosessen og muligheten til å være åpen for situasjonelle betingelser en viktig grunn til at jeg *ikke* landet på strukturert intervju. Rett og slett fordi jeg mister den fleksible metodologiske rammen jeg ønsker å bevege meg innenfor (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 25).

I denne fasen av studien dukket det opp et spørsmål knyttet til hvor mye informasjon jeg skulle gi mine informanter i forkant. Sentralt i forskningsetikken står det å informere om studiens formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Men hvorvidt jeg skulle sende intervjuguiden til informantene mine på forhånd, og dermed sende

dem mer informasjon enn det jeg er pålagt til, måtte jeg tenke litt nøyere på. På den ene siden kan det i utgangspunktet være enklere for informantene å gi et mer utdypende svar når de har mer informasjon om studien på forhånd. Dermed øker også sjansen for en bedre flyt i samtalen hvis informantene er forberedt på det de blir spurt om på forhånd. På en annen side risikerte jeg å miste elevenes spontanitet i deres svar. Siden studien handler om deres forhold til karakterer, eksisterer muligheten for at de har dårlige erfaringer med karakterer som de kanskje ikke ønsker å uttrykke høyt. Dermed kan det å gi spørsmålene på forhånd føre til at de har tenkt seg ut svar som presenterer dem på en mer fordelsaktiv måte (Sætra, 2015, s. 14).

Samtlige av informantene var positive til å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. En av informantene var ekstra tydelig på at det var veldig betryggende å få innblikk i spørsmålene før intervjusituasjonen. Hun påpekte at det hadde stresset henne hvis hun hadde møtt opp til intervju, uten å få mer informasjon om prosjektet annet enn det som står på informasjonsskrivet som hun fikk tilsendt i forkant. Hun gikk gjennom og svarte på alle spørsmålene skriftlig før hun møtte opp til intervju, og brukte dem som støtte under intervjuet. I forkant av intervjuet tok jeg en vurdering på hvorvidt jeg skulle be henne om å legge notatene til side, eller om hun kunne bruke dem. Det endte med at jeg ikke kommenterte det, siden jeg allerede kjente til informanten på forhånd, og visste at det å snakke foran folk ikke var hennes sterkeste side. Dette fikk jeg også en bekreftelse på underveis i intervjuet da hun rangerte muntlig presentasjon og fagsamtale som de minst foretrukne vurderingsformene, etter skriftlig prøve og hjemmeoppgave.

3. 4 - Gjennomføring av intervju

Hittil har metoddelen handlet om hva som skjedde i forkant av intervjuene. Videre skal jeg redegjøre for selve gjennomføringen av intervjuene, og prosessen i etterkant. Hensikten med å gjennomføre et intervju er å få frem relevant informasjon om et ønsket tema. Utfordringen er at slike samtaler ikke alltid bærer preg av en naturlig flyt på egenhånd. Derfor kunne ikke jeg ta dette for gitt, og tok mine forholdsregler.

Den fenomenologiske tilnærming til studien krever tykke beskrivelser og innholdsrike data (Maxwell, 2013, s. 126), Det betyr at intervjuene måtte være så presise og fullstendige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For min forskerrolle betød det også at jeg var avhengig av å ha kjennskap til temaet jeg skulle undersøke, være tydelig og kortfattet i min

spørsmålsformulering, og i det hele tatt å sørge for en tydelig struktur i intervjuet. Derfor anså jeg både den teoretiske lesingen i forkant av intervjuene, og pilotintervjuet, som gode forberedelser til det fenomenologiske intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196).

Under intervjuet var det viktig å skape trygge rammer for informantene, og det er i den første fasen at relasjon og tillitsforhold etableres (Johannessen et al., 2016, s. 150). Derfor startet jeg intervjuene med først å presentere meg og det aktuelle temaet, for så å ufarliggjøre intervjusituasjonen ved å presisere at det ikke fantes noen gale svar. Jeg var en *aktiv lytter*, og prøvde så langt det lot seg gjøre å være *åpen*. Det betød at jeg også måtte være mottakelig for nye elementer ved temaet som jeg kanskje ikke hadde sett for meg skulle dukke opp. Et resultat av å være åpen og aktiv lytter, var det at jeg var *velvillig* og *skånsom* (Sætra, 2015, s. 15). Informantene fikk snakke i sitt eget tempo, benytte seg av tenkepauser, samtidig som jeg var tydelig på at alle meninger skulle slippes til i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

En god intervjuer må være *styrende* og *kritisk*. For meg innebar det at jeg visste hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, og derfor anså jeg intervjuguiden som en hensiktsmessig ledsager under intervjuet til å styre samtalen tilbake til temaet i tilfelle digresjoner fant sted. I utarbeidelsen av spørsmålsformuleringene, var jeg bevisst på at de bør stilles på en måte som gir informantene mulighet til å reflektere over spørsmålene, og dermed unngå ledende spørsmål som kan sette føringer (Thagaard, 2009, s. 100). I tillegg krevdes det at jeg var kritisk til det informantenes sa, og tok ikke alt de sa for god fisk. I enkelte tilfeller kom informantene med utsagn som bar preg av inkonsistens, og det måtte en *erindrende* og *fortolkende* forsker til for å fange opp disse motsetningene, for så å oppklare i dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Potensielt kunne informantenes inkonsistens ha svekket studiens validitet og reliabilitet, men min måte å løse dette på, var å formulere meg oppklarende: «hvis jeg har skjønt deg riktig ...», inspirert av Sætra (2015, s. 16) sin tilnærming til intervjusituasjonene. På den måten fikk jeg både en bekreftelse på at jeg forstod dem på riktig måte, samtidig som den metodiske fleksibiliteten knyttet til semistrukturerte intervjuet tillot informantene å rette på meg hvis jeg hadde tolket dem i feil retning (Sætra, 2015, s. 16).

3.5 - Analyse

Frem til nå har min metodiske tilnærming handlet om forberedelsene til og gjennomføringen av intervjuprosessen. Dette delkapitlet skal handle om hvordan jeg gjennomførte det intervjuanalysen med en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2016, s. 173). Her lente jeg meg i hovedsak på Trine Anker (2020) sin analysebok der hun trinnvis redegjør for analysens ulike faser.

Utgangspunktet for denne studien er prestasjonspress som teoretisk og praktisk fenomen. Til å begynne med tilnærmet jeg meg studiens tema med utgangspunkt i teori. Denne teoretiske kodingen (Anker, 2020, s. 79), kommer tydelig frem i analysens kategorier. Inntrykket etter intervjuene er at flere av informantene opplever et press til å gjøre det bra i skolen. For noen kommer presset fra de selv, men hovedsakelig skyldes dette strukturelle føringer som elevene ikke får gjort mye med (som når elevene forteller at viktigheten av å få gode karakterer er fremtidsrettet, og at det dermed var en ekstra byrde å bære) ettersom ingen av informantene ønsker et dårlig utgangspunkt for høyere utdanning og videre jobbmuligheter.

Steg 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

Første steget handlet om å gå igjennom datamaterialet, for å danne et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnholdet. Her var fokuset på å lete etter sentrale temaer, som jeg mente var hensiktsmessig for min videre analyse. Denne sammenfatningen anses som den første forståelsen av datamaterialet. Derfor vil naturligvis ha en stor innflytelse på den endelige tolkningen, selv om jeg samtidig måtte være åpen for en utvikling og endring av min opprinnelige tolkning etter hvert som jeg arbeidet ytterligere med datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 173).

Steg 2: Koding, kategorisering & kondensering

I andre fase, brukte jeg ulike fargekoder for å skille mellom temaene jeg hadde valgt ut. Disse temaene ble notert ned, og utformet som hovedtemaer. Hovedtemaene var delvis bestemt på forhånd, fordi jeg hadde bestemt at læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur, summativ og formativ vurdering skulle være sentrale i analysen. Bruken av de teoretiske begrepene gjør at deler av analysen er teoristyrte og deduktive, og ikke inndelt i kategorier avledet fra datamaterialet. Samtidig var noen av analysekategorier hentet fra datamaterialet, og kan derfor også anses som en empirinær koding. Når kodingen kan klassifiseres som både

teoretisk og empirisk, opererer man med begrepet *abduktiv* tilnærming (Anker, 2020, s. 78), som denne oppgaven derfor faller under.

Steg 3 og 4: Sammenfatning, drøfting og teoretisering

I fase tre velger jeg ut hvordan selve datamaterialet skal organiseres og presenteres. Her er viktig at leseren klarer å følge analyse mønsteret, og se at jeg legger det frem og tolker det i henhold til datamaterialet jeg tar utgangspunkt i (Anker, 2020, s. 83). Oppgavens siste fase er en todelt drøftingsdel. I første del (5.1) undersøkes funnene fra analysen; opplevelse av prestasjonspress, nedsatt psykisk helse og prestasjonsorientering fra informantenes side, med utgangspunkt i forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017a). Flertallet av informantene i denne studien opplevde indikasjoner på psykisk uhelse på grunn av skolesituasjonen.

At elever opplever nedsatt psykisk helse på grunn av skolen stemmer overens med forskningen til både Skaalvik & Skaalvik (2017a) og Ungdata-undersøkelsene (Bakken, 2018), der sistnevnte har operert som en viktig informasjonskilde om unges psykiske helse (Bakken 2019). Derfor vil jeg til sike på kritisk å undersøke mulige årsaker til denne økte selvrappoterings av psykiske helseplager blant unge. I den anledning skjer dette gjennom å kaste lys over metodologiske utfordringer knyttet til Ungdata-undersøkelsene, for deretter å vurdere kritisk hvorvidt Ungdata-undersøkelsene gir et godt bilde av ungdommens psykiske helse, eller om krikken mot disse undersøkelsene er såpass betydelige at det kan stilles spørsmål rundt samtidsdiagnosen som funnene i Ungdata munner ut i. I tillegg skal jeg undersøke om mer åpenhet rundt psykisk helse i det offentlige har ført til en lavere terskel for rapportering, i den grad at det går utover troverdigheten til disse rapporteringene. Eller finnes det ikke en god nok sammenheng mellom åpenhet rundt et så viktig tema, og faren for overrapporterings?

Siste del av drøftingskapittelet (5.2) tar jeg utgangspunkt i teorien om målstruktur for å se på hvordan prestasjonsorientert målstruktur har fått dominerende rolle i norsk skole. Dette gjøres ved å vise hvordan endringer på de tre forskjellige nivåene (samfunnsnivå, skolenivå og klassenivå) har blitt påvirket av en ny måte å forstå kunnskap og skole på, som igjen har vært påvirkende for hvorfor elevene opplever stor prestasjonsorientering i skolen.

3.6 - Etiske refleksjoner

Sentralt i all forskning, er de etiske overveielser og hensynene som tas underveis. Å vektlegge *gjennomsiktighet* i ens studie, er et ledd i å fremstille sin forskning som troverdig og gyldig (Sætra, 2015, s. 17). Disse etiske hensynene gjennomsyrrer alle fasene ved forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Derfor vil jeg i denne delen av metodekapitlet legge frem studiens etiske retningslinjer: *informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og konsekvenser*. Disse fire sentrale forskningsetiske prinsippene bygger på Kvale & Brinkmann (2015) sin ramme når man utarbeider etisk retningslinje til en kvalitativ undersøkelse.

Informert samtykke innebærer at informantene gjøres kjent med undersøkelsens overordnede formål og design, der de vet godt hva det innebærer, av både fordeler og ulemper, å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Anker, 2020, s. 106). For min forskning, betød det å lage et informasjonsskriv og samtykkeskjema der jeg tydeliggjorde formålet med masterprosjektet, og hva det innebar for informantene å delta. Deretter sendte jeg inn prosjektet til godkjenning fra NSD. Siden elevene var eldre enn 15 år, trengte jeg ikke godkjenning fra foresatte. Dette forenklet prosessen med å få nødvendige samtykkene før jeg fikk kommet i gang med datainnsamlingen. Da jeg først var ferdig med innsamlingen, dukket spørsmålet om *konfidensialitet* opp. I tråd med retningslinjene fra NSD, anonymiserte jeg både informantene og deres skoler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Forskerens rolle i et forskningsintervju gjør det vanskelig å egentlig snakke om en likeverdig samtale, siden forskeren sitter på makten til å definere tema som tas opp. Det betyr at forskerens posisjon er preget av en maktskjevhet som i forskningslitteraturen omtales som *asymmetrisk* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110), og som er viktig å bevisstgjøre for leseren (Leseth & Tellmann, 2018, s. 80). En mulig løsning på dette, henger sammen med styrken i et semistruktur intervju, som handler om at samtalen gjennom åpne spørsmål kan kontrolleres i en hensiktsmessig retning. Dette sier Førre (2015, s. 24) kan bidra til å skape trygghet og god relasjon til informanten. Men, som Sætra (2015, s. 18) fremhever, er det til syvende og sist forskerens integritet som er avgjørende for studiens kvalitet. Og denne integriteten var jeg bevisst på å opprettholde, siden jeg kjente alle informantene på fra før av. Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) skriver om at intervjuere, på grunn av nære relasjoner til

informantene, risikerer i større grad å bli påvirket av dem, og klarer heller alltid å holde den profesjonelle distansen. Derfor var dette noe jeg måtte prøve å unngå.

I forbindelse med forskerens ansvar for å reflektere over mulige *konsekvenser* for alle involverte parter i undersøkelsen, er en grunnleggende etisk overveielse at summen av mulige fordeler for forskningsobjektet og viktigheten av den oppnådde kunnskapen, må veie tyngre enn risikoen for å skade forskningsobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For min studie, var denne overveielser nok til å rettferdiggjøre prosjektet, siden mitt ønske om å få mer kunnskap om elevers forhold til et utbredt fenomen i skolen, forhåpentligvis gjør meg bedre rustet som lærer i fremtiden.

4 - Analyse

I kapittel 2 og 3 redegjorde jeg for prosjektets teoretiske og metodiske utgangspunkt. I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuene med elevene. De utvalgte hovedtemaene og underkategoriene gjenspeiler de viktigste analyseelementene som jeg fanget i løpet av intervjuene. I henhold til fenomenologiske tilnærmingen til studien, er forskeren opptatt av å *fortolke* datamaterialet, og å forstå den dypere *meningen* i informantenes opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 173), og dermed fokusere på *tykke* beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 259). Med utgangspunkt i fenomenologien, tar oppgave til sikte på å svare på problemstillingen min som lyder slik: «Hvordan forholder en gruppe jenter på videregående seg til prestasjonspresset som et fenomen i skolen, og hvordan påvirker dette deres psykiske helse? I tillegg til hovedproblemstillingen, undersøkes ytterligere to sider ved prestasjonspress i skolen, som utgjør mine to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: *Er det en forskjell på måten elever snakker om prestasjonspress i skolen blant elever som går på en skole med høy nedre poenggrense, sammenliknet med en skole uten en nedre poenggrense?*

For å svare på det første forskningsspørsmålet sammenligner jeg elevenes beskrivelser av prestasjonspress, og undersøker hvordan elevene fra skoler med høy nedre poenggrense snakker om fenomenet, sammenliknet med elevene fra skolen uten en nedre poenggrense. Har elevenes valg av skole noe å si for måten opplevelsen av, eller fraværet av opplevelsen av, prestasjonspress blir pratet om, eller er dette et fenomen som finnes i skoler med og uten nedre poenggrense?

Forskningsspørsmål 2: *Hvilke signaler foretrekker elevene å motta, og hvordan knyttes disse signalene opp mot prestasjonspresset?*

Formålet med det andre forskningsspørsmål er å undersøke betydningen av målstrukturen for opplevelse av, eller fraværet av opplevelse av, prestasjonspresset. Både en prestasjonsorientert og en læringsorientert målstruktur kan sees i sammenheng med skolens eller lærerens intensjoner og formål med vurderingen. Derfor ser jeg også på sammenhengen mellom målstruktur og vurdering, og vil undersøke hvordan disse to faktorene spiller rolle i elevenes beskrivelser av deres forhold til prestasjonspress.

Introduksjon til de forskjellige kategoriene

Etter å ha systematisert datamaterialet i temaer og kategorier, endte jeg opp med tre hovedtemaer: 1) Informantenes tanker om prestasjonspress, 2) Årsaker til presset, 3) Skolen som påvirkingsarena. Disse kategoriene vil fremstå som overordnet rammeverk, og deles inn i underkategorier bestående av funn fra datamaterialet. Kategoriene «informantenes tanker om prestasjonspress» og «årsaker til presset» tar til sikte å svare på forskningsspørsmål 1. I disse to delkapitlene i analysen, vil jeg fokusere på måten prestasjonspress blir pratet om blant elevene, og om det i det hele tatt finnes en forskjellig diskurs – alt etter hvilken skole de går på. Siste hovedtema, «skolen som påvirkingsarena», tar til sikte å besvare forskningsspørsmål 2, der fokuset er på hvordan vurderingssituasjoner, arbeidsmengde og skolens målstruktur kan anses som prestasjonspressfremkallende faktorer.

Intervjuene er også delt inn etter nedre poenggrense. Høy nedre poenggrense: *Skolegruppe 1* (informant L, informant T og informant S). Uten nedre poenggrense: *Skolegruppe 2* (informant A og informant N).

Funnene i denne studien viser en gruppe VGS-elever som opplever skolen som resultatorientert, hektisk, og til tider unødvendig høyt energikrevende i form av undervisningsforberedelser, vurderingssituasjoner og sosial sammenligning. Selv om jeg fant klare sammenhenger mellom stort fokus på å prestere i skolen og opplevd press, er det ikke fritt frem hvordan slike sammenhenger skal tolkes. Informantene var tydelige på at det er flere faktorer som påvirker dem, men andre faktorer til press enn de som har blitt undersøkt, kan ikke utelukkes. Det betyr at denne studien tar høyde for at andre mer grunnleggende og bakenforliggende faktorer kan påvirke årsakssammenhengen mellom press-faktorene og opplevd press som *ikke* har blitt nevnt av informantene. Dette kan eksempelvis være elevenes sosiale bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, opplevelse av utenforskap, svake relasjoner til familie, venner eller skolen. Slike variabler faller utenfor oppgavens rammer, og kan av den grunn ikke tas med i betraktning.

4.1 – Prestasjonspress

I dette delkapitlet skal jeg legge frem informantenes forståelse av begrepet prestasjonspress, og hvordan de forholder seg til det både positivt og negativt. Jeg spurte aldri direkte om de følte på presset, men ut ifra samtalene, var det tydelig at alle fem elevene hadde opplevd

presset til å gjøre det bra på skolen. Derfor handler dette delkapitlet om deres tanker om presset, og hvilke positive og negative utslag presset gir.

4.1.1 – Tanker om prestasjonspress

I lys av studiens første forskningsspørsmål, som undersøker forskjellen i måten prestasjonspress blir snakket om, avhengig av hvilken *type* skole en går i, var jeg interessert i å undersøke hva de faktisk forbinder med ordet prestasjonspress. I den forbindelse, var det flere ting som gjentok seg blant informantene. Å virke stresset før en vurderingssituasjon, og det å måtte prestere til enhver tid, var to gjengangere. Men selv om de delvis hadde en felles forståelse av begrepet, la jeg likevel merke til noen forskjeller i måten de brukte prestasjonspress-begrepet på.

På den ene siden uttrykte informant S fra skolegruppe 1 følgende:

Det handler om at mange føler på et press for å prestere, altså få gode karakterer eller generelt gjøre det bra på skolen. Nå er vi midt i tentamensperioden, så nå sitter jeg med skolearbeid nesten hver dag, til og med i helgene. Hvis vi har en prøve, sitter jeg med det faget uka før (informant S).

Å sitte hele uken i forveien for å øve til en vurderingssituasjon, virker belastende. For informant S, var det ikke nødvendigvis arbeidsmengden som var problemet, hun uttrykte en annen utfordring ved presset i skolen: «Jeg synes det heller er for mange prøver, og ikke nødvendigvis så mye skolearbeid». Å jobbe mye med skolearbeid, var hun godt vant med fra ungdomsskolen av, men hun var likevel misfornøyd med at skolen la opp til unødvendig mange vurderinger, og uttrykket litt lengere ut i intervjuet at lærerne var «veldig opptatt av å teste hver eneste ting vi lærer». Dette blir behandlet ytterligere i delkapittel 4.3 (*Skolen som påvirkningsfaktor*), men som informant S påpeker, henger antall vurderinger i skolen tett sammen med hvordan elevene opplever prestasjonspresset.

På den andre siden, uttrykket informant N fra skolegruppe 2 seg om arbeidsvaner da hun snakket om prestasjonspresset:

Det handler om å gjøre det bra på skolen. Det stresser meg å få dårlig karakter. Fordi jeg da må jeg gjøre det bra på neste prøve (...) Jeg vet det er litt rart fordi jeg ikke øver så mye til prøver. Men jeg vil ikke få dårlig karakter. Men jeg lærer aldri. Jeg sier alltid at jeg skal øve mer neste gang, uten at det skjer (informant N).

Her kommer det frem at opplevelse av presset til å gjøre det bra, henger sammen med egne arbeidsvaner. Hun var tydelig på at henne ikke var en som jobbet mye, og luftet til og med tanken om årsaken til opplevelsen av overveldende skolearbeid var rett og slett fordi hun var lat. I tillegg til mulig latskap, attribuerte hun deler av sin holdning overfor skolearbeidet til «en aktiv fritid der jeg gjør mye ikke-skole relatert», og det har hendt flere ganger at hun «starter på en ny TV-serie, og har jeg en innlevering eller prøve dagen etter, hender det at jeg ikke får øvd så mye» (informant N).

Begge elevene snakket om prestasjonspress som noe tilknyttet skolen – med vekt på forventninger om å prestere. Men forskjellen i forståelsen av dette begrepet var tydelig da begge uttalte seg om hvor mye innsats de la ned i forbindelse med vurderingssituasjonene de selv oppga som pressfremkallende. Det fikk meg til å ville undersøke de andre informantenes arbeidsvaner og tidsbruk på skolearbeid utenfor skoletiden. Kanskje var det en sammenheng mellom valg av skole, og arbeidsinnsats?

Derfor er et annet undersøkelseelement å kartlegge elevenes arbeidsvaner knyttet til skolearbeid utenfor skoletiden. Informantene ble spurt om de jobbet med skolerelatert arbeid før eller etter skoletiden. Ifølge informant L, legger skolen deres opp til at man både må gjøre lekser, og forberede seg til undervisningen ved å lese seg opp på forhånd. Læreren hennes tar nemlig utgangspunkt i at alle i klassen har lest de aktuelle sidene i boka. Det samme gjelder hennes forberedelser til vurderinger. Henne rettfærdiggjorde forberedelsen til undervisningen slik:

Jeg synes det er fint at vi gjør det på denne måten, for på ungdomsskolen jeg gikk på, var det ikke slik i det hele tatt. Om det er bra, kan diskuteres. Selv om det gir bedre utbytte på denne måten, er det også slitsomt å måtte lese seg opp til undervisning hele tida.

Her viser hun sin refleksjonsevne ved å veie det faglige hun sitter igjen, opp mot det faktumet at det er mer tidkrevende å ha denne arbeidsmessige inngangen til hver undervisning. Og på samme måte som informant S, er ikke arbeidsmengden knyttet til forberedelsene i utgangspunktet et problem.

Fra skolegruppe 2, uttrykker informant A seg følgende om skolearbeidet:

Ja, vi har mye skolearbeid. Jeg føler at jeg som oftest klarer å forberede meg til vurderinger og undervisningen, men at jeg da bruker altfor mye tid på dem. Og det

ender ofte med at jeg sitter oppe ganske sent for å forberede meg til dem(...) Hvis vurderingene skal ta så mye av oss, bør de ikke være så mange. Mange vurderinger får vi får lite tid på (informant A).

I likhets med informant L og informant S, uttrykte informant A en irritasjon over antall vurderinger, men skilte seg fra dem ved at hun var misfornøyd med at det var mye som krevdes til selve undervisningen. Samtlige informanter var tydelige på at det var mye skolearbeid som måtte gjøres for å holde følge med undervisningen og for å gjøre det bra i vurderingssituasjoner. Informant N fra skolegruppe 2 skilte seg ut, som vist over. Riktignok gjorde hun skolearbeid noen ganger, i form av lekser, men dette var kun for ikke å få anmerkning. Hun gjorde ikke noe annet enn absolutt nødvendige for ikke å bli sanksjonert, og var tydelig på at det ikke var snakk om å gjøre noe utenom det. Dermed tydeliggjøres forskjellen på intensjonen med skolearbeid.

Hele skolegruppe 1, i tillegg til informant A, var mer bevisste på at det var en jobb som måtte gjøres for å henge med i timen, og legger faktisk ned innsatsen som kreves for å få gode karakterer. At det finnes en forskjell i elevenes arbeidsvaner i skoler som er på hver sin ytterkant av den nedre poenggrensa, var ikke overraskende. Men som vist over, finnes det likheter mellom informant A fra skolegruppe 2 og samtlige informanter fra skolegruppe 1 i deres innsats og arbeid med skole.

4.1.2 – Prestasjonspress: negative konsekvenser

Dette delkapitlet tar sikte på å undersøke hvordan elevene prater om presset, med fokus på at dette påvirker deres psykiske helse negativt. At prestasjonspresset oppleves som en påkjenning, var samtlige informanter enige om. I hvilken grad presset oppleves, og hvilke utslag dette gir på ens helse, både fysisk og psykisk, varierer fra elev til elev. Fra skolegruppe 1, sier informant T følgende: «Selv om du øver ganske lenge i flere dager, og jeg ikke klarer å vise den kompetansen jeg har, vil jeg føle meg ganske dårlig» (informant T). Her uttrykker hun hvordan hun stadig tenker på konsekvensene av å gjøre det dårlig på en vurderingssituasjon. For hennes del, opplever hun skolevalget som en ekstra utfordring, siden den nedre poenggrensen til skolen faktisk er Oslos høyeste. Dette problematiserte hun ved å forklare både fordelene og ulempene: «Det er bra at du prøver å jobbe deg frem, har høye mål som du gjerne vil oppnå. Men det dårlige er at du en dag kan bryte ned sammen, som et

resultat av at du merker et stort press på å gjøre det bra. Og det kan påvirke din mentale helse (informant T).

Hennes fortellinger om hvordan presset påvirker henne, ser hun i sammenheng med forskjellen på ungdomsskolen der det faglige spennet i klassen varierte, og på VGS der alle i klassen har et veldig høyt snitt: «hvis du plutselig får en 4, mens store deler av klassen får en bedre karakter, vil du merke det». En gjennomsnittlig karakter var for hennes del ikke godt nok. Informant A resonnerer på lik linje, men var enda tydeligere på effekten av prestasjonspresset:

Skole tar så mye av meg. I de periodene hvor vi har mye skolearbeid og mange vurderinger, føler jeg meg alltid tom og mentalt utslitt. Jeg får ikke tid til å gjøre annet enn skolearbeid og sitter ofte oppe mye lenger enn vanlig for å fullføre notatene til presentasjonen eller øve enda mer til prøven vi har i morgen(...) Presset jeg føler om å gjøre det bra på skolen får meg til å stresse veldig, og har ført til at jeg lenge har hatt søvnproblemer (informant A).

Dette sitatet uttrykker hovedsakelig to ting. Det første er en ytterligere presisering av hennes arbeidsinnsats i skolen. Som vist under forrige underkategori, har denne eleven sterk vilje til å *get the job done* hva angår krav fra skolen. Det andre er at denne arbeidsviljen og skolens krav påvirker henne på en veldig tydelig måte både fysisk, i form av søvnmangel, og ikke minst psykisk, i form av utmattelse og tomhet. Selv om informantene tilhører hver deres skolegruppe, er den negative effekten av presset tilstedeværende. Det indikerer at prestasjonspress som et fenomen eksisterer på begge sider av karakterskalaen og skolens nedre poenggrense.

I intervjuet med informant S fra skolegruppe 1, kom det ikke frem like detaljerte beskrivelser av hvordan presset påvirket henne, som med informant A og T, men hadde likevel noe å bidra med: «Dette året har det vært mer negativt fordi man blir litt lei av det etter hvert.» Hennes negative erfaringer med presset var knyttet til motivasjonssvikt i forbindelse med skolearbeidet. Denne mangelen på motivasjon kommer også til uttrykk når hun forbereder seg til vurderingssituasjoner:

Nå føler jeg at jeg må løpe gjennom det som må øves på til prøven, og kan ikke lese noe faglig som interesserer meg, men som jeg vet ikke er like relevant for prøven. Hvis det ikke er relevant for prøven, vil det jo være synlig på karakterkortet i form av dårligere karakterer fordi jeg ikke leste mer på det som var relevant for prøven. Man

må velge sine kamper. Man vet jo liksom nå at den eneste grunnen til at man leser, er for prøven (informant S).

Denne motivasjonsmangelen, fordi hun er så opptatt av kun å lese til det relevante for den prøven, kan sees på som et uheldig utviklingstrekk. Det er forståelig at elevene prioriterer det de faktisk kan bli testet i, men hvis det går utover læringslysten og den interessebaserte lesingen i skolefag, kan en spørre seg selv om tingenes tilstand i skolen. De som opplevde mest påkjenning var informant A og N fra skolegruppe 2, i tillegg til informant T fra skolegruppe 1. Disse tre var tydeligst på at skolen oppleves som belastende på grunn av presset om å gjøre det bra. Informant S og L var ikke like detaljerte i deres beskrivelser av mulige negative konsekvenser av prestasjonspresset.

4.1.3 – Prestasjonspress: positive konsekvenser

For å få en litt mer balansert undersøkelse, inkluderte jeg hvordan informantene også snakket om positive konsekvenser press kan ha på dem i skolesammenheng. Alle elevene ga uttrykk for at prestasjonspressets positive konsekvenser henger sammen med at det hjalp dem med å yte bedre. Samtlige var tydelige på at de ikke hadde jobbet like mye med skolearbeid, inkludert forberedelse til en vurderingssituasjon, hvis karakterer ikke hadde blitt gitt.

Informant N snakket om både fordelen og ulempen med presset:

Press om å gjøre det bra, er bra å ha. Hvis ikke du har press, hvordan skal du ellers få motivasjon til å gjøre det bra? Men på en annen side går det en grense på hvor mye press eleven burde føle. Så hvis man snakker veldig mye om karakter og sammenlikner seg med hverandre, så kan det føre til en dårlig tendens (Informant N).

Hun nyanserer problematikken rundt hvor grensa på presset burde gå. Riktignok er det ikke uvanlig at folk har forventninger og forhåpninger til elevene om å gjøre det bra, men hvis disse forventningene overstiger elevenes forutsetninger og kompetanse i en for stor grad, kan det «føre til en negativ tendens» (Informant N).

Informant S oppsummerte mentaliteten til samtlige informanter på en tydelig måte:

Muligheten til gode karakterer motiverer meg. Hadde garantert gjort mindre på skolen hvis det bare var bestått/ikke-bestått fordi da vet jeg at jeg kan få et svakere resultat enn vanlig, men fortsatt bestått – og ingen hadde sett forskjellen på en 6'er og en 4'er.

Det samme på høy/middels/lav måloppnåelse. Gapet mellom 5'er og 6'er er det høyeste gapet, tror jeg. Så jeg kunne liksom bare ha fått en 5'er, og ingen hadde klart å skille det fra en 6'er - begge er høy måloppnåelse (Informant S).

Som vi ser i utsagnene over, er det ikke bare negative assosiasjoner knyttet til et press om å gjøre det bra i skolen. Karakterene har nemlig en motivasjon-fremkallende rolle for alle fem elevenes skolearbeid, og fikk dem mer på tå hev, hvis alternativet resultatføringen hadde vært «bestått/ikke-bestått» eller «høy-middels-lav måloppnåelse». Hvor mye disse karakterene oppleves som motivasjon før det går over til et ubehagelig press, varierer med, og avhenger av elevenes forutsetninger og evne til stresshåndtering.

4.1.4 - Konklusjon: Skolegruppe 1 vs skolegruppe 2

Avslutningsvis kommer noen bemerkninger angående likheter og ulikheter i måten prestasjonspress ble omtalt og opplevd. Når det gjelder forskjeller, skiller informant N seg fra de fire andre elevene på spørsmålet om skolemessige arbeidsvaner og innsats. Hun var den eneste som *ikke* la ned det nødvendige arbeidet for å sikre seg ønsket karakter. Dette begrunnet hun med latskap. Siden at hun er en elev ved en skole uten nedre poenggrense, og har selv gitt uttrykk for at vennene hennes er i samme båt som henne, kan hennes mentalitet og skolemessige utholdenhet, eller mangelen på sådan, forstås.

Informant A, som også går på samme skole som informant N (skolegruppe 2), er vanskelig å skille fra elevene på skolegruppe 1 når det kommer til innsats og forberedelse. Dette var et brudd med forventningene til elever i en skole uten nedre poenggrense. Riktignok er det bare snakk om én elev som skiller seg fra en annen elev, så datagrunnlaget til å trekke større slutninger er dermed ikke aktuelt. Det som skiller informant A fra informant N er at førstnevnte er en som fra ungdomsskolen av er vant med – og ikke minst sikter på - å få toppkarakterer. Derfor har informant A mer til felles med alle tre elevene på skolegruppe 1 fordi samtlige fire informanter var klare på at det måtte legges ned en innsats for å få toppkarakterene.

I forhold til hvordan negative konsekvenser ved prestasjonspresset oppleves, var det større forskjeller i skolegruppe 1. Her var det bare informant T, i tillegg til begge elevene fra skolegruppe 2 som ga uttrykk for et opplevd prestasjonspress som ga uheldige utslag på helsa som for eksempel søvnløshet og høyere stressnivå. Mens informant L og informant S ga uttrykk for at presset i skolen ikke påvirket dem i stor grad. Kanskje henger dette sammen

med at disse to elevene opplever skolens målstruktur som læringsorientert? Som vi kommer til å lese om senere, opplevde informant S skolen som karakterfokusert, selv om det til tider også kan karakteriseres som læringsorientert.

Det de derimot var samstemte på, var deres tanker om hvilke positive konsekvenser som kommer ut presset. Prestasjonspresset ble brukt som en motivasjon for å yte ekstra, og alle fem elevene ga uttrykk for at arbeidsinnsatsen ikke hadde vært like god hvis de ikke fikk karakterer. At dette svaret var noe samtlige innrømmet på tvers av skolegruppene, overrasket meg ikke siden jeg selv husker fra min tid som elev at innsatsen jeg la ned til en prøve med «godkjent/ikke-godkjent», ikke var i nærheten av den jeg la ned for en vanlig vurderingssituasjon med karakterer.

4.2 – Årsaker til prestasjonspresset

Det forrige delkapitlet viste oss informantenes opplevelse av presset, og hvilken effekt prestasjonspresset har hatt på elevene, på godt og vondt. Dette delkapitlet vil undersøke ytterligere hva elevene selv mener er grunnen til prestasjonspresset. Ser vi bort ifra vurdering og karakterer som mulige årsaker til opplevd press, siden dette er hovedtema i delkapittel 4.3, velger jeg å konsentrere meg om øvrige årsaker informantene oppga som press-faktorer.

4.2.1 – Selvpålagt press og sosial sammenligning

Å presse seg selv for å yte bedre, var blant de positive konsekvensene av prestasjonspress som alle fem elevene oppga. Det betyr at en del av presset om å gjøre det bra i skolen kommer fra en selv: «Hovedsakelig fra meg, for jeg vil gjøre det så bra som mulig på vurderingene. Jeg stresser meg selv altfor mye fordi jeg er redd for å ikke gjøre det bra nok» (Informant A). Dette stresset begrunnes også med at hun har store forventninger til seg selv fordi hennes «framtid avhenger av å få gode karakterer». Dette resonnementet, som knytter selvpålagt press med en framtidorientering, er en sentral del av uttalte press-faktorer i skolen, og vil bli behandlet litt senere i avhandlingen.

Informant S sa: «Det meste av presset kommer fra meg selv. Jeg setter høye krav for meg. På skolen min spør vi hverandre ikke om karakterer, så det er ikke så mye press derifra. Det er mer, sånn, høye forventninger til deg selv» (Informant S). Dette utsagnet kan belyses gjennom å forstå det som en læringsorientert målstruktur fordi fraværet av karakter-sammenligning er

et kjennetegn på denne typen målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 53). Det er nemlig en kultur for høye forventninger til seg selv på denne skolen. Derfor anses sosial sammenligning som irrelevant i den sammenheng.

Presset kommer ikke bare fra en selv. I løpet av intervjuene, kom det frem at både venner og familie også var kilder til press. Aller tydeligst, hva angår press fra hjemmet, var informant N:

La oss si at jeg kommer hjem med karakteren 2 eller 3 – det er ikke noe mamma vil se. Hun vil se 5 eller 6. Hun blir ikke stolt av 2 eller 3 og sånt, så jeg må gjøre det bra. Jeg har i tillegg en storesøster som gjør det skikkelig bra, så hvis jeg kommer etter henne og gjør det dårlig.

At hennes mor ønsker at hun skal få gode karakterer, ser hun ikke på som utelukkende negativt, for hun skjønner at det kommer fra et godt sted: «Jeg forstår mamma. Hun vil det beste for meg, og at jeg får bra karakterer og jobb og sånt», men var likevel klar på at det ikke var greit: «Liksom, jeg liker ikke at hun skal sammenligne meg med søstera mi. Hun er smart, og jeg sliter litt med å lære. Sånn er det bare».

Til forskjell fra informant N, fra skolegruppe 2, var informant L fra skolegruppe 1 tydelig på at foreldrene hadde en støttende rolle i skolesammenheng: «Mine foreldre legger ikke så høye standarder. De vil selvfølgelig at jeg skal gjøre det bra. Men de tenker at hvis den ene prøven ikke gikk så bra, så er det ikke noe gjøre med det, og motiverer meg til å gjøre det bedre på neste prøven». Hvorvidt ens foreldre er støttende eller pressfremkallende, kan ikke utelukkende føres tilbake til valg av skole. Likevel er dette et moment å trekke frem, for her tydeliggjøres hvordan foreldres involvering i deres barns skolevirksomhet kan slå begge veier.

Selv om informant A fra skolegruppe 2 også uttrykket et selvpålagt press, har hun påpekt at venner kan være en kilde til press:

Jeg føler mest press når jeg er med venner. Når man er i tenårene, er man spesielt opptatt av vennene sine, med tanke på at man tilbringer en stor andel av tiden sin med dem(...) Hver gang vi får tilbake en vurdering spør folk hverandre om hvilken karakter de fikk. Jeg liker ikke å spørre om hva andre fikk fordi jeg ikke har noe med det å gjøre, men jeg blir fortsatt spurt (informant A).

Denne informanten bruker mye tid med vennene sine, og ut ifra sitatet over, er ikke det nødvendigvis utelukkende positivt når hun blir spurt om karakterer. Riktignok poengterer hun at hun selv ikke spør andre om deres resultat, men har innsett at all den tiden hun bruker på venner, kan føre til mer karakterprat og sammenligning. Det merkverdige i denne sammenhengen er at ingen av de tre informantene fra skolegruppe 1 ga uttrykk om press fra hverken familie eller venner. Informant L og S var begge tydelige på at sammenligningen verken fant sted blant venner og familier, eller at det i det hele tatt var behov for å sette deres resultater opp mot hverandre. Tvert imot, ga informant L uttrykk for at venner var oppmuntrende: «Blant mine aller nærmeste venner kan vi snakke om karakterene og le av dem». På spørsmål om vennegjengen hennes sammenlignet karakterer svarte hun avkreftende: «Nei. Har aldri gjort det. Jeg tenker at det ikke er behov for sammenlikning, for man leverer ikke samme oppgave uansett». Hun snakket heller ikke om press fra venner eller familie, men rettet fokuset mot lærer og undervisningen, som mulig en arena for press.

Et sentralt kjennetegn ved en prestasjonsorientert tilnærming, er når resultater sammenlignes med hverandre. I denne sammenheng, snakket informant N om måten noen av lærerne hennes gir dem karakterer på: «Det er forskjellig fra lærer til lærer. Noen skriver det bak på prøvearket, og vi får vite resultatet der og da. Det er noe de ikke burde gjøre. For da kan alle gå rundt å spørre om karakterene vi har fått» (informant N). Informant T resonnererte litt annerledes, men hadde lignende tanker om hvordan karakterene burde synliggjøres for elevene: «Det er positivt at alle vil dele sine karakterer med hverandre. Det skaper et ganske godt klassemiljø. Men det kan være negativt hvis man ikke vil vise hva slags karakter man har fått.»

At lærerne legger opp til karaktersammenligning i undervisningen, var ingen av dem tilhengere av. Begge elevene snakket om en negativ tendens ved å la elevene sammenligne resultatene. I tillegg til å være en press-faktor, la informant T til at det også kunne være demotiverende for elevens innsats i timen, hvis en får dårlig resultat på prøven. Hun nyanserte problematikken ved å påpeke at det påvirker klassemiljøet på en positiv måte å snakke om karakterer, og skaper et slags samhold i klassen. Likevel virker denne positive effekten av klassemiljøet å være begrenset til det å få gode karakterer, for informant T sa like etterpå at hun absolutt ikke likte å bli trøstet og syntes synd på hvis hun fikk en dårlig karakter: «Det er den verste følelsen – for jeg vil ikke bli trøstet, jeg vil bare være for meg selv en liten stund». Det alternativet som ble foreslått litt lenger ut i begge intervjuene, var å heller legges

karakterene ute på *Itslearning*, den digitale læreplattformen skolen bruker, på ettermiddagstid. Dermed reduseres sjansen for sammenligning av karakterer i skoletiden.

Et av utfordringene ved å gå på en skole med høy nedre poenggrense er knyttet til det høye faglige nivået og karaktersnittet blant elevene. Informant T ser på dette som en av årsakene til prestasjonspresset:

I motsetning til ungdomsskolen, der alle var forskjellige (nivåmessig), kommer de fleste elevene med gode karakterer inn på denne skolen. Så hvis du som en elev føler at jeg har fått en 4-er i forhold til medelever som har fått 5 & 6, vil du ofte jobbe deg frem mot det. Så hvis du plutselig får en 4, mens store deler av klassen får en bedre karakter, vil du merke det.

Her er eleven inne på en grunnleggende forskjell på begge skolegruppene i denne studie. Det å gå på hennes skole byr på utfordringer som ikke er så vanlig i skoler uten en nedre poenggrense. Ut ifra sitatet over, tolkes eleven dithen at vedkommende opplever fallhøyden som større på hennes skole, og at det derfor er lettere å komme uheldig ut i en karaktersammenligning hvis du får en gjennomsnittlig karakter (4), enn det som kan være tilfelle i en skole uten nedre poenggrense.

4.2.2 – Framtidsorientering

Alle elevene trakk frem det å sikre seg en god fremtid som en hovedmotivasjon for å gjøre det bra på skolen. Selv informant L, som ikke har bestemt seg for hva hun skal bli, er hovedmotivasjonen for å gjøre det bra på skolen knyttet til å sikre seg en god fremtid der alle alternativene er åpne:

Det er veldig vanskelig å få jobb uten utdanning. Altså de aller fleste jobber nå krever jo til og med fullført videregående opplæring. Så jeg tipper at i fremtiden, der hvor det finnes sykt mange som har utdanning, at konkurransen vil bli større. Da vil de som ikke har studert ha en lav mulighet (Informant L).

Informant T resonerte på samme måte, og trakk frem alvoret i karakterenes betydning for veien videre:

Karakterer har en stor betydning i livene våre. Fordi det er det som bestemmer fremtiden min; for eksempel ved videre utdanning, jobb osv. Så jeg er nødt til å ta det mer seriøst enn jeg egentlig har lyst til, fordi det er så avgjørende for fremtiden vår(...)

Det å gjøre det bra er lik gode karakterer. Gode karakterer er lik større sjanse for å lykkes i fremtiden(...) Noen ganger får jeg den høye pulsen rett før en prøve fordi jeg tenker at jeg kan risikere å ødelegge karakteren min» (Informant T).

Hun var veldig tydelig på koblingen mellom hvilke karakterer hun får, og hvordan fremtiden hennes skulle se ut. Det at begge elevene tilhører skolegruppe 1, skiller dem i dette tilfelle ikke fra elevene i skolegruppe 2, for også i denne skoletypen var resonnementet det samme. Informant N presiserte at karakterer ikke er viktige for henne personlig, men hun innså at den er en sentral del av hennes fremtidige videreutdanning, og kan derfor ikke undervurdere karakterens viktighet. Bare det faktumet at hun ikke har fremtidsplanene sine klare, er en kilde til press: «Jeg stresser med dette fordi jeg ikke vet hva planene mine for fremtiden er. Jeg vet ikke hva jeg vil bli».

Informant A frykter at veien tilbake til skolebenken kan bli for lang hvis hun tar friår etter fullført VGS:

Etter videregående tenker jeg å enten ta et friår, eller begynne rett på universitetet. Jeg vil studere juss på UiO. Jeg vil egentlig begynne rett på studiet for hvis jeg begynner å jobbe er jeg redd for å ikke ville gå tilbake til skolelivet. Derfor tror jeg det er bedre for meg å bare få det overstått.

Hennes tanker om å «få det overstått» tyder på at viktigheten av utdanning er forstått, for ellers hadde hun trosset frykten for ikke å returnere tilbake til skolebenken, og dermed også å gå ut av et «positivt kretsløp» etter ett friår. I tillegg til å lokalisere prestasjonspresset i skolen til en frykt for en dårlig fremtid, argumenterte informant A for at hun må fullføre utdanningen for å «være en del av samfunnet». Dermed søker hun en samfunnsmessig tilhørighet gjennom utdanningen.

Presiseringen av å holde seg «på riktig side» av samfunnslivet er i tråd med samtidsdiagnosen som Sassen (2014, gjengitt i Uthus, 2017, s. 22) har skissert. Her trekker hun frem økte krav om å prestere fordi det moderne samfunnet er både internasjonalsert og kapitalstyrt. Det betyr at elevenes prestasjoner blir deres forutsetning for å lykkes i fremtiden. Og med «prestasjoner», vektlegges skolemessige kunnskapen som avgjørende for arbeidslivdeltakelse. Så når informantene oppgir ønske om en sikker fremtid med gode studie- og jobbmuligheter, er dette helt i tråd med Baker og Sassen. Giddens (1991; gjengitt i Uthus, 2017, s. 23) gir en verdifull innsikt i hvorfor elevene opplever presset til å ha en sikker fremtid. Vi lever i en tid der individualiseringsprosjektet har blomstret de siste tiårene. Ifølge han er *risikosamfunn* en

passende betegnelse på den tiden vi lever i nå. Den kjennetegnes av at jo mer komplekst og risikofylt livet oppleves, og jo mer individualisert ansvaret for å håndtere dette livet er, desto større er sjansen å mislykkes. Det betyr at mange kommer ikke til å håndtere dette *prosjektet* om å klare seg i samfunnet, for utdanning kan nemlig sees på som en investering i samfunnet for øvrig – og ikke bare som noe som kun går tilbake til individet, slik Baker hevder (2009).

4.3 - Skolen som påvirkningsarena

4.3.1 - Karakterer og arbeidsmengde i skolen

En gjentagende utfordring med arbeidsmengden knyttet til skolearbeid, handlet i hovedsak om to ting. For det første opplevde de vurderingssituasjonene i skolen som utfordrende. Samtlige av elevene anså denne utfordringen som belastende, men av litt ulik grunn. Informant A, informant N og informant S reagerte hovedsakelig på at det var mange prøvesituasjoner: «Det er alt for mange vurderinger, og lite tid på å forberede oss til dem» (informant A). «Spesielt i det ene faget tror jeg vi hadde over 11 vurderinger. Vi hadde en prøve hver tredje uke. Noen ganger hver fjerde uke. Så det var alltid prøver» (informant S). Informant T og informant L virket derimot mer misfornøyd med selve vurderingssituasjonenes innholdsmessige omfang. De mente at de ble testet i for mye på en gang. Informant L illustrerer problemet med et opplevd scenario: «Vi hadde for eksempel én vurdering i fire kapitler i geografi. Så vi måtte lese 110 sider til den prøven. Så de burde ha lagt det opp til at man heller har 1 prøve etter hvert kapittel. Da er det bedre å ha flere små prøver enn et par store prøver i hvert fag».

For det andre reagerte de også på lærernes mangel på koordinering av prøver:

«Noen ganger føler jeg at lærerne ikke tenker på at vi har vurderinger i andre fag i tillegg til deres. Det er mangel på samkjøring av tidspunkt for prøver blant lærere» (informant N). At det ikke var så lett å samarbeide lærerne imellom, anser informant L det ikke som utelukkende negativt. Hun ser nemlig at fordelene med å ha store prøver i et fag betød en enda lengere avstand til neste prøve i samme faget. Hun var dog tydelig på at prøvemengden fortsatt var en utfordring, for faglærerne setter opp prøvene med for korte mellomrom, og hun foretrekker hjemmeoppgave som vurderingsform. Dette fordi denne formen avløser *puggepresset*, og gir et bedre utgangspunkt for læringsutbytte:

Når jeg er ferdig med en stor prøve, så føler jeg at jeg har litt mer frihetsfølelse, fordi jeg vet at neste prøve i det faget ikke er med det første(...) Jeg foretrekker en

hjemmeoppgave. Man har mulighet til å vise sin kunnskap, og vise at man kan bruke kilder på en korrekt måte. Man slipper å pugge til prøven, og du husker stoffet bedre (informant L).

Alle fem informantene reagerte enten på antall vurderinger, eller på det store innholdet på vurderingene. Hvordan kan man gjøre det annerledes? Blant mulige alternativer, fremmet en av elevene forslaget om å fjerne karakterer helt. Men Informant S ga uttrykk for at dette ikke var praktisk gjennomførbart: «Jeg vet ikke helt om karakterer bør avskaffes. I så fall; hva er alternativet? Karakterer har jo en funksjon. Jeg tror ikke vennene mine er så veldig imot karakterer, men heller «impacten» karakterer har på oss». I stedet pekte hun på karakterens betydning og påvirkning, som knyttet opp mot en framtidsorientering: «For det er jo det som bestemmer om du kommer inn på ønsket studie eller ikke».

Den påvirkningen karakterer har på elevene, henger sammen med hvordan karakterer prates om i skolen. Det betyr at noe av påvirkningen karakterene har, også henger sammen med skolens målstruktur. Det skal riktignok sies at en del av karakterenes funksjon; som den summative dimensjonen som er hensiktsmessig redskap for sortering og rangering av elever, for eksempel i forbindelse med inntak til VGS, kan ikke skolen endre så mye på. Det ligger nemlig strukturelle føringer bak karakterer som inntakskrav, og må endres på en høyere politisk plan. Men det betyr ikke at måten karakterer blir snakket om blant lærere, er ujusterbare. Det fører oss over til hvilke signaler som sendes i skolen, både på skolenivå og klassenivå. Målstrukturer som sendes på samfunnsnivå, vil bli behandlet i drøftingsdelen.

4.3.2 – Målstruktur: Signalene som sendes, og signalene som mottas

Årsaken til at jeg i denne studien knytter summativ vurdering og prestasjonsorientert målstruktur sammen, og formativ vurdering og læringsorientert målstruktur sammen, er fordi datamaterialet mitt tillater det. De gangene elevene snakket om vurdering, kan det knyttes til enten en prestasjonsorientert eller læringsorientert målstruktur. Derfor vil dette delkapitlet behandle dem sammen. Det er tydelig hvilke signaler og målstrukturer elevene foretrekker. Derfor startet jeg denne delen av intervjuet med å spørre dem om hvilke tilbakemeldinger de får fra lærerne i en vurderingssituasjon. Dette var min inngang til å forstå signalene som både lærerne og skolen sender til elevene om det viktige i skolen.

Prestasjonsorientert målstruktur: signalene elevene mottar

På den ene siden var informant N og A veldig tydelige på hvilke signaler de mottar fra skolen: “Det beste hadde vært om lærere bryr seg om elevene, og gir ordentlige vurderinger – ikke bare karakterer, men også hva vi kan gjøre bedre til neste gang” (Informant N).

Videre forteller hun at skolen bare fokuserer på karakterer, og at det er feil ting som gis forrang. Denne vektleggingen av karakterer, er det flere av elevene som kjenner seg igjen i. Aller tydeligst på akkurat dette temaet, var informant A:

Lærerne snakker om karakterer som om det er det viktigste, når læringen bør stå i sentrum. Jeg synes at de legger vekt på feil ting (...) Det stresser meg at lærerne snakker om viktigheten av karakterer, og gjør at jeg presser meg selv ekstra mye for å oppnå gode karakterer. Det får meg til å bare tenke på karakterer hele tiden, og jeg glemmer helt at jeg er på skolen for å lære. Jeg blir sliten av å hele tiden ha skole og karakterer i bakhodet, selv når jeg ikke er på skolen eller driver på med skolearbeid

På en annen side var informant L den som snakkes mest om hvor lite skolen hennes oppleves var prestasjonsorientert:

Man prøver ikke veldig hard å få de beste karakterene her (på skolen). Det er ganske avslappet stemning her. Jeg var bekymret for at det skulle være mye press med karakterer, nettopp fordi karakterer har en så sentral rolle i skolen, og det kanskje hadde påvirket meg. Men det har ikke vært noe problem hittil.

Her uttrykker hun sine skolemessige bekymringer før starten på VGS, og var klar på at det ikke var like prestasjonsorientering som hun hadde forestilt seg. Likevel snakket hun litt lengere ut i intervjuet om nettopp dette karakterfokusert hun tidligere insinuerte ikke eksisterer for henne del:

Det er veldig synd. Fordi skole består nå nesten bare av karakter, og at man vil gjøre det bra karaktermessig – men ikke så mye fokus på læring (...) Lærerne er veldig opptatt av å gi den karakteren, også er du på en måte ferdig. Gi en tilbakemelding, også er det ikke noe mer.

Det hadde vært en forenklet fremstilling å kategorisere det på denne måten, med begge skolegruppene som passet til hver sin type målstruktur. Her skiller informant T seg ut fra S og L fra samme skolegruppe i sin kritikk av skolen. Hun gikk så langt å ønske seg vekk fra skolen, men siden det var midt i skoleåret, var det praktisk vanskelig. Hun hadde faktisk ikke

valgt samme skole en gang til hvis man skrudde tiden tilbake til VGS-valget de sto ovenfor som 10. klassinger:

Hvis jeg fikk valget akkurat nå (midt i semesteret), ville jeg ha blitt for å se mer av den kompetansen jeg har. Men hvis det hadde vært før skolestart, med alt jeg vet om skolen nå, hadde jeg nok ikke valgt den (Informant T).

Det kan diskuteres om hennes ønske om å bytte skole er knyttet til det sosiale; at hun kanskje ønsker seg til en skole med flere av hennes venner. Men det skal likevel ikke glemmes at hun – i tillegg til å være den eneste som eksplisitt uttalte et ønske om å bytte skole - har kritisert skolen sin for å være for karakterfiksert. Dermed tolker jeg det dithen at skolebytte kan skyldes et ønske om å bytte miljø – både sosialt og faglig.

Læringsorientert målstruktur: Signalene elevene ønsker å motta

Med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalviks (2017a) forskning på hvilken betydning skolens målstrukturer har for elevenes opplevelse av prestasjonspress, ønsket jeg å se hvilken betydning lærerne måtte å snakke om karakterer/læring hadde en påvirkning på hvordan informantene oppfattet presset. Informant T sa:

Hvis jeg hadde vært læreren, ville jeg ha prøvd å få dem til å ikke tenke så mye på karakterene, tenk mer på arbeidet, innsatsen. Fordi jeg som lærer vil jo gjerne få frem de sterke sidene ved en elev. Så hvis læreren hadde prøvd å hjelpe, så ville jeg ha sagt til dem at de prøver å hjelpe meg med å vise mitt beste – enn å hjelpe meg med karakterene mine. De burde vektlegge innsatsen vi elever legger ned og den læringen som faktisk skjer (informant T).

Informant S hevdet: «Jeg hadde foretrukket at læreren ser på både innsatsen og hvordan jeg har jobbet underveis med læringsstoffet, og ikke bare på karakteren eller resultatet av prøven», mens informant A sa:

Jeg savner at lærerne forteller oss at karakterer ikke har alt å si, og at vi kan bli hva enn vi ønsker så lenge vi prøver. Jeg skulle ønske de fortalte oss at alt kommer til å ende bra, og at vi ikke må henge oss opp i karakterene vi får, men at det er innsatsen vi har gjort som teller.

Disse utsagnene kan settes i sammenheng med en læringsorientert målstruktur i skolen. Her viser informant T & informant S at lærerne ikke burde vektlegge karakterer så mye, men heller bruke prøvene som veiledende for både lærer og elevene. Dette bidrar på sikt til å redusere prestasjonspresset. Informant N derimot, var ikke like tydelige på hva lærerne hennes vektla mest. På den ene siden talte hun i samme retning som de øvrige informantene, med et ønske om at lærerne ufarliggjorde karakterene: «Kanskje kan de snakke mer om at karakterene ikke er det som betyr aller mest her i livet. At karakterene ikke viser hvor smart man egentlig er. Det hadde hjulpet mye på presset at læreren snakket om det på denne måten.». På en annen side – og på spørsmål om hvilke signaler lærerne sendte til dem om det viktige i undervisningen; karakterer eller læring – svarte hun: «Det er alltid vært fokus på læring. De vil at vi skal følge med på undervisningen, uansett om vi får bra eller dårlig».

En som var veldig klar på at lærerne var støttende, var informant L. På spørsmålet om hva lærerne burde gjøre for å redusere prestasjonspresset de opplever, svarte hun:

Det våre lærere har gjort er at de har sagt at karakterpresset skal minskes, og man ikke burde bry seg så mye om det presset. Bare fokuser heller på tilbakemeldingene man får, og fokuserer heller på å gjøre eleven god basert på tilbakemeldingene, og ikke basert på et tall.

I tillegg var hun klar på at lærerne var støttende, og snakket også om at det var støtte fra både lærerne og foreldrene hennes som gjorde henne mer avslappet til karakterer. Hun sa blant annet at hun aldri har vært «en som går rundt flere uker i forveien og stresset rundt den ene karakteren», og «tar det som det kommer, og tar hver prøve for seg». Denne tankegangen er sentral i en skole med læringsorientert målstruktur fordi hennes forhold til vurdering og karakterer ikke var redusert til hvilken karakter hun får. Fokuset er på tilbakemeldinger og læring, og både lærerne og foreldrene hennes forsøker å dempe presset.

4.3.3 - Løsning på prestasjonspresset

Hittil har oppgaven dreid seg om hvilket forhold elevene har til prestasjonspresset, og det har kommet frem at samtlige av elevene opplever høye forventninger til å gjøre det bra i skolen. I tillegg har de gitt uttrykk for at disse forventningene enten kommer fra en selv, fra familie og venner, eller fra skolen. Denne delen handler om hvilke tiltak informantene mener er nødvendig for å redusere prestasjonspresset i skolen. Aller sterkest kommunisert, var ønsket om å inkludere elevenes innsats i større grad enn det tilfellet er. Informant T foreslår:

Hvis jeg hadde vært læreren, ville jeg ha prøvd å få dem til å ikke tenke så mye på karakterene, tenk mer på arbeidet, innsatsen. Fordi jeg som lærer vil jo gjerne få frem de sterke sidene ved en elev. Så hvis læreren hadde prøvd å hjelpe, så ville jeg ha sagt til dem at de prøver å hjelpe meg med å vise mitt beste – enn å hjelpe meg med karakterene mine. De burde vektlegge innsatsen vi elever legger ned og den læringen som faktisk skjer.

Informant S sier: «Jeg hadde foretrukket at læreren ser på både innsatsen og hvordan jeg har jobbet underveis med læringsstoffet, og ikke bare på karakteren eller resultatet av prøven». Dette er et tydelig ønske om læringsorientert målstruktur i skolen. Her viser informant T og informant S at lærerne ikke burde vektlegge karakterer, men heller se på det lengere utviklingsløpet hos elevene; og dermed også bidra til å redusere prestasjonspresset. Informant N, var ikke like klar på hva lærerne hennes vektla mest. På den ene siden talte hun i samme retning som de øvrige informantene, med et ønske om at lærerne ufarliggjorde karakterene, og var tydelig på at det faktisk hadde hjulpet mye på presset om lærerne for eksempel benyttet seg av Itslearning som plattformen for å legge ut karakterene. På en annen side hevdet hun at det var et stort fokus på læring blant lærerne, uavhengig om en får gode karakterer eller dårlige. Det informant T derimot var tydelig på, var hvordan dette presset måtte løses i de ulike settingene elevene befant seg i. Blant venner må det snakkes mindre om karakterer, og foreldre må støtte sine barn og være stolte av dem så lenge de gjør sitt beste. Blant lærerne må det skje en ufarliggjøring av karakterer, for ifølge henne viser ikke karakterer en elevs smarthet.

5 - Drøfting

Hovedspørsmålet som ligger til grunn for diskusjonskapitlet er hvordan en gruppe jenter på videregående forholder seg til prestasjonspresset som et fenomen i skolen, og hvordan de selv opplever at prestasjonspress påvirker deres psykiske helse.

Resultatet av analysen viser at 4 av 5 informanter opplevde en prestasjonsorientert skole med fokus på karakterer, vurderinger og sammenligning av karakterer. Analysen viser at informantenes forhold til prestasjonspresset varierer. Informant S og informant L var de tydeligste på at det skolerelaterte presset var overkommelig, og til og med brukt som motivasjon for eget arbeid. Riktignok kan også de øvrige elevene si seg enige i den motivasjonsgivende siden ved presset, men informant A, informant N og informant T var mer preget av presset i skolen, og ga uttrykk for at det har gitt negative utslag på deres psykiske helse. I lys av disse analysefunnene skal jeg først diskutere forholdet mellom opplevelse av prestasjonspress, nedsatt psykisk helse og prestasjonsorientering, med utgangspunkt i forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017a). Deretter undersøkes mulige årsaker til økt selvrappotering av psykiske helseplager blant unge. I lys av at flertallet av informantene i denne studien har opplevd nedsatt psykisk helse på grunn av skolesituasjonen, reises spørsmålet om hvilke faktorer som kan ha bidratt til å øke selvrappoterte helseplager blant unge.

Dette spørsmålet vil prege både delkapittel 5.1 og 5.2, men med ulikt fokus. I første delkapittel skjer dette gjennom å undersøke mulige kritikkverdige sider i måten å rapportere helseplagene på, representert gjennom funnene om psykisk helse i Ungdata-undersøkelsene, en sentral kilde til informasjon om unges helse (Bakken 2018). Deretter diskuteres hvorvidt en større åpenhet om psykisk helse kan ha ført til økt selvrappotering, med fokus på hvorvidt samtaler om unges helse har en påvirkning på statistikken.

I andre delkapitlet undersøkes det om strukturelle føringer i samfunnet har bidratt til å legge press på elever i skolen i form av økt testing, som igjen kan ha påvirket elevenes psykiske helse. Her drøftes hvordan signaler på ulike nivåene i samfunnet, med utgangspunkt i teorien om målstruktur, kan ha en påvirkning på elevene. Helt sentralt er å undersøke om dette har påvirket elevenes oppfattelse av prestasjonspresset og vurderingsmengden i skolen, som igjen kan ha hatt negativ innvirkning på elevens psykiske helse. De tre måtene å sende et signal på (samfunnsnivå, skolenivå og klassenivå) fungerer dermed som en rød tråd i denne delen av

diskusjonen. På samfunnsnivå - gjennom kunnskapspolitikkenes dreining mot økonomiinspirert tankegang, på skolenivå – gjennom påvirkningen skolens målstruktur har på elever, og avslutningsvis på klassenivå – gjennom hva slags type vurdering og tilbakemeldinger elever mottar kan knyttes til målstrukturen.

5.1 - Psykisk helse

5.1.1 - Prestasjonspress, psykisk helse og målstruktur

Forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017a, s. 56-60) viser at teorien om målstruktur også kan påvirke elevers psykiske helse. Deres forskning bygger videre på datagrunnlaget til Skaalvik & Federici (2015), men foretar i tillegg analyser som viser korrelasjon mellom ulike indikatorer på psykisk helse som *nedstemthet*, *utmattelse* og *selvverd* – og skolens målstruktur. Skaalvik & Skaalvik (2017a) viser en tydelig sammenheng mellom opplevd prestasjonspress, prestasjonsorientert målstruktur og høyere grad av nedstemthet, utmattelse, angst og lavere selvverd. En prestasjonsorientert målstruktur har med andre ord en negativ påvirkning på elevenes psykiske helse. I tillegg viser forskningen at læringsorientert målstruktur har en mindre betydning for elevenes opplevelse av prestasjonspress, og har på denne måten også mindre negativ påvirkning på elevenes psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 56-60). For å undersøke hvordan funnene til Skaalvik & Skaalvik passer med informantenes opplevelser skolen, ser jeg nærmere på hvilke indikatorer på psykisk helse som informantene i denne studien har gitt uttrykk for.

En indikasjonen på nedsatt psykisk helse er *utmattelse*. Informant A var den som ga tydeligst uttrykk for at prestasjonspresset ga negativt utslag egen psykisk helse. Informanten forteller at hun har følt seg både tom og mentalt utslitt, og har hatt søvnproblemer i lang tid som følge av mye skolearbeid. I tillegg blir hun: «sliten av å hele tiden ha skole og karakterer i bakhodet, selv når jeg ikke er på skolen eller driver på med skolearbeid. Karakterer sliter meg ut, og endrer hele humøret mitt på en negativ måte». En annen indikator er *nedstemthet*. Denne indikatoren var ikke å finne direkte gjennom intervjuene med informantene, men tendenser som på sikt kan klassifiseres som nedstemthet var mulig å spore opp i samtalen med informant T. Hun snakket om faren for å bryte ned sammen som et resultat av mye press til å gjøre det bra – og at dette påvirker hennes psykiske helse negativt, i tillegg til å gi uttrykk for å føle seg dårlig hvis hun ikke fikk demonstrert sin kompetanse i prøvesituasjoner. Informant N fortalte noe lignende, i sin forklaring på hvilken effekt prestasjonspress har hatt på henne,

men opplevde i større grad stress på grunn av manglende forberedelse til vurderingssituasjonene.

En tredje indikator er påvirkningen på selvverdet. Informant N opplever en uoverensstemmelse mellom forventninger og oppnådde karakterer, og den sosial sammenligning foreldrene foretar. Hun har en eldre søster som får gode karakterer, og blir sammenlignet med henne: «så hvis jeg kommer etter henne og gjør det dårlig (...) Hun er smart, og jeg er litt sånn, sliter litt med å lære. Sånn er det bare». Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2017b, s 75) er både egne ambisjoner, andres forventninger og anerkjennelse viktige kilder til utviklingen av ens selvverd. Det betyr at en uoverensstemmelse mellom ens egne ambisjoner og det andre forventer, potensielt kan være truende for selvverdet. I dette tilfellet sa informant N at morens forventninger om at hun må få toppkarakterer, gjorde hele skolesituasjonen vanskeligere for henne fordi hennes faglige ambisjoner ikke var i nærheten av morens forventninger. Legger en til storesøsters toppkarakterer som utgangspunkt for sammenligning, har dette ført til en stadig skuffet mor, og en elev med lavere selvverd.

Men det er ikke bare foreldre som har forventninger til elevene. Informant A var stresset og redd for at potensielt lave karakterer skulle skuffe «både læreren og meg selv». Dette viser at hun har høye forventninger til seg selv, og er klar over at en eventuell nedgang i karakterer kan føre til at hun skuffer andre. Det betyr ikke nødvendigvis at eleven opplever lavere selvverd, for hun er åpen for kritikk, trives i sosiale sammenhenger, skjuler ikke sine tanker og oppfatninger, og viker heller ikke unna situasjoner eller personer som kan true atferden hennes – og passer dermed ikke profilen til en med lavt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 71). Måten hun snakker om skolesituasjonen sin på, kan tolkes dithen at prestasjonspressets påvirkning er mer belastende for henne enn hun selv ønsker.

Enda en påvirkningskilde på selvverdet er graden av anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 75). Informant N var tydelig på effekten positive kommentarer fra lærer kan ha på elevene, og trakk spesifikt frem mattelæreren sin som hun mente var veldig flink til å anerkjenne elevenes egenverdi, uavhengig av hvor i karakterskalaen de ligger på. Denne kilden til høyere selvverd handler om en uavhengig bekreftelse og betingelsesløs anerkjennelse på prestasjoner og handlinger som er viktig for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 79). Informant N skisserte alternativt hva hun mener om de andre lærerne hennes: «Mens andre lærere ikke bryr seg mye. Selv om de vet at du får dårlig karakterer og sliter, så bryr de seg ikke». Hun mener at et klart flertall av lærerne hennes ikke gir nok positiv oppmerksomhet til elevene. For hennes vedkommende betyr dette at både moren og lærerne

hennes har vært kilder til negativ påvirkning på selvverdet hennes; sammenligningen med sin storesøster, og mangelen på anerkjennelse hos lærerne sine har dermed vært belastende for henne.

Funnene sett i sammenheng med målstruktur

I det foregående redegjorde jeg for sammenhengen mellom en indikasjon på nedsatt psykisk helse og hvilken målstruktur elevene erfarer i skolen. Informantene som opplevde skolen som prestasjonsorientert, ga uttrykk for høyere grad av utmattelse, stress og indikasjoner på lavere selvverd. Dette betyr ikke at elever som opplever skolen som læringsorientert *ikke* vil oppleve en psykisk belastning, men det var likevel tydelig å se en klar overensstemmelse mellom prestasjonsorientering og påkjenning blant informantene. Informant S oppga at hun opplever skolen som delvis prestasjonsorientert, men var klar på at kravene fra skolen var overkommelige, og opplevde ikke nedsatt psykisk helse som følge av prestasjonsorienteringen i skolen. Kanskje skyldes hennes manglende negative påkjenning på sin psykiske helse en sterk psyke, og som ikke nødvendigvis blir påvirket i like stor grad. Uansett årsak, viser informant S at selv om en elev opplever en prestasjonsorientert målstruktur i skolen, betyr ikke dette at det påvirker eleven negativt.

Samtidig viser funnene her at tre av de fem informantene opplevde at prestasjonsorientering i skolen påvirket deres psykiske. Overensstemmelsen mellom prestasjonsorientert målstruktur og negativ påvirkning på mentale helsen trenger ikke å ha en sammenheng med elevenes karakterer. Eksempelvis fant Skaalvik & Skaalvik (2017a, s. 57) at faglige gode karakterer som variabel ikke endret på resultatene. Også denne studien viser at elever med både gode (informant A og informant T) og mindre gode karakterer (informant N) opplever prestasjonsorientering. Funnene her peker derfor mot at informanter på tvers av skolegruppe og karakterskala opplevde prestasjonsorientering og uheldig påvirkning på psykisk helse. Derfor skal jeg i det kommende drøfte mulige årsaker til denne økte selvrappoteringen av psykiske helseplager blant unge.

5.1.2 - Årsaker til økt selvrappoteringer

Selv om dataene i denne undersøkelsen viser en tydelig sammenheng mellom opplevelse av prestasjonspress og nedsatt psykisk helse, har det vært flere stemmer, både i offentligheten og

i litteraturen, som har kritisert forestillingen om en ung generasjon som sliter psykisk. I det kommende skal jeg derfor drøfte mulige årsaker til økningen av selvrapporterte psykiske helseplager. Først diskuteres metodologiske svakheter ved Ungdata-undersøkelsene. Deretter diskuteres om økningen skyldes større åpenhet rundt dette temaet, eller om det ikke er utslagsgivende på statistikken at unges psykiske helse diskuteres i det offentlige.

Store deler av fortellingen om en økende andel av ungdommen som sliter med nedsatt psykisk helse, er skissert med utgangspunkt i rapportene til Ungdata, som opererer som en sentral plattform for innhenting av informasjon om unges psykiske helse. Disse rapportene viser en markant økning i selvrapporterte fysiske og psykiske påkjenninger blant elever på ungdomsskolen og VGS (Bakken, 2018). Flere forskningsprosjekter og avhandlinger har enten tatt utgangspunkt i, eller blitt inspirert av Ungdata-funnene (Karlsen, 2017; Klokk, 2018; Ingvaldsen & Stankovic, 2017). Undersøkelsen har blitt anerkjent som et eksempel på et folkehelsekartleggingssystem med evnen til å produsere høye vitenskapelige data (Schille-Rognmo, 2017, s. 35). I Helse- og omsorgsdepartementets rapport *Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016), stortingsmeldingen *Folkehelsemeldinga: gode liv i et trygt samfunn* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019), i politiske taler og hos offentlige etater (Solberg, 2018b) refereres det til formuleringer fra Ungdatas rapporter.

Det er flere sider ved Ungdata-rapportene som bidrar til en økt påvirkningskraft og autoritet. Blant annet har undersøkelsene høyt deltakerantall, høy svarprosent og samarbeider med aktører på regionalt og nasjonalt nivå. At disse resultatene har høy nyhetsverdi og leservennlighet med grafiske fremstillinger, har summen av alt det overnevnte ført til at Ungdata har blitt en av landets fremste forskning når det gjelder folkehelsen (Schille-Rognmo, 2017, s. 35). Derfor settes det søkelys på den metodiske tilnærmingen til Ungdata-rapportene, i hovedsak representert gjennom kritikken mot negativt-formulerte svaralternativer, og faren for overrapportering. I den anledning, setter jeg svarene til informantene i en større forskningsmessig sammenheng, og undersøker om noen sider ved Ungdata-rapportene gir grunn til å være kritisk til metoden undersøkelsen bygger på.

Ungdata - metodologiske utfordringer

Blant utfordringene knyttet til selvrapporteringer av psykiske helseplager er måten spørsmålsformuleringene eller svaralternativene er dominert av negativt-preget språk, og

faren for overrapportering når det kun benyttes selvrapporteringsskjemaer uten oppfølgingstiltak. Eksempelvis har svaralternativene i Ungdata-undersøkelsene blitt kritisert for å «produce images of unhealthy mental state in and of themselves» (Schille-Rognmo, 2017, s. 46), og er ikke akkurat formuleringer som fører til positive tanker (Madsen, 2018, s. 175). Elevene blir spurt om å oppgi hvor ofte de den siste uka har vært plaget av følgende: «Følt at alt er et slit», «hatt søvnproblemer», «følt håpløshet med tanke på framtida», «bekymret deg for mye om ting», «følt deg stiv eller anspent», «følt deg ulykkelig, trist eller deprimert» (Bakken, 2018, s. 83). Den overnevnte forskningen understreker viktigheten av oppfølgingstiltak ved bruk av selvrapporteringsspørreskjema for å redusere faren for overrapportering. Med bakgrunn i kritikken av formuleringene i Ungdata var det nødvendig å ta hensyn til dette i utformingen av intervju-guiden til denne studien, for ikke å være for negativt formulert, ei heller for førende i spørsmålsstillingen. Resultatet av dette tiltaket var en mer nøytral tilnærming til informantenes forhold til prestasjonspress og mulige negative påvirkning på deres psykiske helse.

Bruk av spørreskjemaer, med utelukkende negativt-formulerte svaralternativer, som i Ungdata-undersøkelsen, skaper noen utfordringer. Det advares mot bruk av selvrapporteringsspørreskjemaer, som ifølge en artikkel publisert i *Canadian Medical Association Journal* (Thombs, Kwakkenbos, Levis & Benedetti, 2018) er stadig utbredt for å måle omfanget av depresjon, istedenfor mer ressurskrevende kliniske intervjuer. Selvrapporteringsspørreskjemaer innebærer en betydelig større fare for overrapporteringer. I en undersøkelse gjort på legestudenter som Thoms et al. (2018, s. 45) viser til, kommer det frem at 27 % av informantene på selvrapporteringsspørreskjemaene oppga at de slet med depresjon, mens tallet var kun på 9 % ved bruk av kliniske intervjuer. Rosenvinge, Sundgot-Borgen og Børresen (1999; gjengitt i Nordtug og Engelsrud, 2017, s. 265) sine undersøkelser resulterte i at hele 74 % av informantene ble strøket fra kategorien «spiseforstyrrelser» etter kliniske intervjuer. Til tross for at NOVA benyttet seg av gruppesamtaler som oppfølgingstiltak i Ungdata-undersøkelsen, med oppstart for første gruppa var 1 uke etter gjennomføringen av undersøkelsene, husket elevene lite fra selve undersøkelsen (Schille-Rognmo, 2017, s. 41). Det betyr at et oppfølgingstiltak ikke nødvendigvis gir et mer korrekt bilde av fenomenet som undersøkes.

At elever glemmer hva de gjorde for en uke siden eller mer, kan de ikke klandres så mye for. Men denne glemselen kan bli problematisk i forhold til hvor omfattende undersøkelsen er – tross alt kartlegges store temaer som kosthold, rusmidler, forhold til familie og venner,

aktiviteter utenfor skoletiden, fysisk og psykisk helse. De 158 spørsmålene som utgjør Ungdata-undersøkelsene ble i gjennomsnitt besvart på litt over 17 min totalt, og resultatene fra denne relativt raskt besvarte, og raskt glemte undersøkelsen har blitt presentert med en sterk «certainty» - noe som gjør at en kan stille spørsmålet om hvor korrekt bilde av ungdommen som stilles.

I et forsøk på å tilbakevise kritikken, påpekte lederen for Ungdatasenteret, Anders Bakken, at over 400 kommuner anvendte undersøkelsen, og at det har vært veldig få uoverensstemmelser mellom tallene i Ungdata, og de erfaringene helsearbeidere i kommunen har. Avslutningsvis sa han at de hadde vært mer varsom med å fremme disse funnene dersom de hadde mottatt flere tilbakemeldinger som motsa det de fant i undersøkelsen (Solberg, 2018a). Også Sletten resonner på samme måte: «Det er i alle fall rart om de som jobber med det lokalt, ikke ser det.» (Hageberg, 2014, s. 963), og forteller om at både sykepleiere og NAV melder om økning av andelen som trenger tjenestene deres på grunn av dårlig psykisk helse (Hageberg, 2014).

Argumentasjonen til Bakken og Sletten hviler på premisset om at helsepersonell alltid sier ifra. Dette premisset kan det settes spørsmålstegn ved, og ansees som en svakhet ved de profesjonelle varslingssystemene (Madsen, 2018, s. 176). Psykologene blir fremhevet som en yrkesgruppe som opererer med ideen om at ingen lidelse er dem ubetydelig. Fagsjef i Norsk psykologforening Andreas Høstmæling bekreftet denne typen mentalitet ved først å innrømme at diagnostiske begreper for helt vanlige lidelser i et liv er det samme som å sykeliggjøre en normaltilstand. Deretter gikk han enda lenger i å rettferdiggjøre en slik praksis ved å si «Dette er også et uttrykk for en kultur som anerkjenner at et normalt liv er vanskelig» (Høstmæling, 2017, s. 571). Holdninger som dette kan forstås som en utfordring i debatten om hvorvidt statistikken på unges psykiske påkjenninger er overdrevent. Madsen (2018, s. 178-179) hevder at det bilde Ungdata har tegnet, ikke nødvendigvis *må* være feil, men at man venter forgjeves hvis en forventer korrigerende fra profesjonelt psykisk hold i debatten rundt sykeliggjøringen av en stor del av den unge befolkningen.

Utfordringene til Ungdata-rapportene tyder på at de kritikkverdige sidene ved disse undersøkelsene har ført til flere spørsmål enn svar hva angår elevenes psykiske helse. Negativt-formulerte svaralternativer som kan gi grobunn for negative tanker, rask responstid som potensielt går utover kvaliteten på undersøkelsene, og faren for overrapportering av egen helse - uten hensiktsmessige oppfølgingstiltak som eksempelvis oppfølgingssamtaler - er alle

mulige validitetstrusler. Selv om Ungdata-undersøkelse ble etterfulgt av gruppesamtaler, var det som allerede nevnt nesten ingen av deltakerne som husket noe fra undersøkelsene (Schille-Rognmo, 2017, s. 41). Summen av kritikken mot Ungdata-undersøkelsene gjør det legitimt å sette spørsmålsteget ved om funnene i Ungdata presenter et korrekt bilde av ungdommens helsetilstand.

Større åpenhet: en oppfordring eller utfordring?

Over, har jeg diskutert metodologisk utfordring knyttet til Ungdata-undersøkelsene. Økningen i selvrapporterte psykiske påkjenningene blant elever kan også knyttes til andre forhold enn mulige metodesvakheter i Ungdata-undersøkelsen. Under, diskuteres det om økningen skyldes større åpenhet rundt temaet, med utgangspunkt i det Madsen (2018, s. 159) kaller *helsens paradoks*.

Rent objektivt, har vi aldri hatt bedre helse, gitt at «forventet levealder» gir god pekepinn. I 1845 var den forventende levealderen på 50 år for kvinner og 46 år for menn, mens de samme tallene i 2017 var 84 år for kvinner og 80 år for menn (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 10). Til tross for økningen er vi subjektivt sett sykere enn før. Uoverensstemmelsen mellom den objektive og subjektive tilstanden kan blant annet forsås ved å peke på kommersialiseringen av helse, og økt mediafokus på helseproblem som har ført til frykt og engstelighet for sykdom (Barsky, 1988; gjengitt i Madsen, 2018, s. 159). Dette betyr ikke at man skal slutte med behandling eller forebygging, men heller å utføre gjennomtenkte avveieringer og være oppmerksom på dilemmaer rundt den økte oppmerksomheten subjektive opplevelser av psykisk helse har fått. Mer åpenhet kan føre til at det blir enklere å være syk, på godt og vondt (Madsen, 2018, s. 160). I litteraturen og i mediene debatteres dette mye.

På den ene siden snakkes det om hvordan det har blitt en ny åpenhet rundt psykiske helseutfordringer, med lavere terskel for å stå frem med vanskeligheter. Flere mener at økningen av psykiske helseplager skyldes den større åpenheten og oppmerksomheten temaet har blitt gitt i samfunnet, noe som har ført til at terskelen for å rapportere ikke er like høy lenger (Bor, Dean, Najman & Hayatbakhsh 2014; Collishaw 2015; Madsen, 2018, s. 160-161). Ett eksempel som viser en mulig ikke-intensjonell påvirkning, er organisasjonen «Generasjon Prestasjon» som har gjort seg bemerket med sin foredragsvirksomhet og workshops med formål «å reversere en farlig utvikling innen psykisk helse» (Avseth, 2015). En Norgesturne og aktiv bruk av kampanjer på sosiale medier for å nå frem til ungdommen

med budskap om å snakke mer om hvordan de har det, kan slå uheldig ut ved å forsterke, istedenfor å forminske, utviklingen (Madsen, 2018, s. 152).

På den andre siden, hevder forfatter Linnea Myhre at prating om psykisk uhelse i offentligheten i seg selv ikke smitter, og at hun «tviler på at noen orker å late som de har angst, bulimi eller depresjon i lengden, hverken for oppmerksomhetens eller forbildets skyld» (Myhre, 2017). Madsen (2018, s. 160) mener Myhres fremstilling av meningsmotstanderne er illustrerende for hvordan offentlige ordskiftet ikke helt har forstått smittefaren ved å prate om psykisk helse i offentligheten. En som også sier seg uenig i påstanden om at økt oppmerksomhet kan føre til økning i psykiske helseplager er Henriksen (2017). Ifølge Henriksen (2017, s. 25) har flere forskere forsøkt å undersøke om økningen i selvrapporterte psykiske helseplager er et metodologisk problem. Undersøkelser fra Sweeting, West, Young & Der (2009) viser til at økningen kan sees i sammenheng med spørsmålsformuleringene; hvorvidt de var positivt eller negativt vinklet. Forskningen deres viste at begge formuleringsmåtene indikerte at ungdoms psykiske helseplager ble forverret over tid. Dessuten viser Henriksen (2017) at flere forskere har funnet ut at det noen psykiske helseplager øker mer enn andre, og sees på som et argument mot ideen om at økningen skyldes større oppmerksomhet og lavere terskel for rapportering (Collishaw 2009, gjengitt i von Soest & Wichstrøm 2014, s. 8).

I kjølvannet av Madsens bidrag, argumenterer Marit Uthus for at det har skjedd en polarisering i debatten. Enten er man for å fortsette fokuset på barn og unges psykiske helseplager, eller så er man imot det (Uthus, 2020). Selv er Uthus ikke like skeptisk til Ungdata-undersøkelsene som Madsen og Schille-Rognmo, og hevder at Trondheim kommunes valg om å droppe deltagelse i Ungdata-undersøkelsene i verste fall kan bidra til å tildekke for psykiske helseutfordringer som ungdommen står ovenfor (Uthus, 2020). Hun mener at debatten har tatt fokuset vekk fra det opprinnelige problemet – presset fra utdanningssystemet. Med fremveksten av internasjonalserte og kapital-styrte samfunn, er utdanning nasjonens viktigste investering for å opprettholde velferd og levestandard.

Dette har flere konsekvenser. For det første fører dette til press på de som er i skolen. Både elever og lærere kan oppleve målstyringen og kunnskapskravet som en belastning. For det andre strekker dette presset på elevene seg frem i tid, og jo mer press de opplever presset knyttet til å gjøre det bra på vurderingssituasjoner, desto større er usikkerheten for at elevene ikke holder ut hele skoleløpet. Dette kan gi negative utslag i form av usunt stressnivå som i lengden kan føre til psykiske helseplager (Uthus, 2020).

Avslutningsvis understreker Uthus at det i utgangspunktet ikke er problematisk at Trondheim kommune avstår fra deltakelse i Ungdata-undersøkelse, og heller ønsker å drive med egen undersøkelse med vekt på elevenes positive syn på tilværelsen. Dette kan sees på som en forlengelse av Schille-Rognmos kritikk til Ungdata som har mange negativt-formulerte spørsmål, som også er årsaken til at kommunen trakk seg fra undersøkelsen. Samtidig understrekes viktigheten av at deres egen undersøkelse *ikke* dekker til og underkommuniserer kritikkverdige sider kommunen, med særlig fokus på presset i skolen, og påfølgende psykiske helseplager blant ungdommen (Uthus, 2020). Uthus' bidrag skisserer veien videre. Neste steg tar utgangspunkt i hennes kritikk til debatten rundt påliteligheten til Ungdata-undersøkelsene, som hun mener ikke fokuserer på den reelle utfordringen: presset i utdanningssystemet. Hennes forsøk på sporendring i debatten fungerer dermed som en overgang til neste drøftingsdel der jeg skal diskutere hvordan strukturelle føringer i samfunnet kan forklare hvorfor informantene opplever stort fokus på prestasjoner og vurderinger.

5.2 - Målstruktur: signaler sendt på ulike nivåer

For å forstå forholdet elevene opplever mellom skolearbeid og prestasjonspress, er det hensiktsmessig å undersøke hvilke signaler skolen gir elevene. Det er nærliggende å anta at elevene opplever at skolen kommuniserer en forventning til hvilke forventninger den har til elevene. I dette prosjektet er elevene spurt om disse forventningene. Jeg har vært opptatt av å få kunnskap om hvilke signaler de ønsker seg og hvordan opplevde forventninger fra skolen påvirker opplevelsen av prestasjonspress.

Intervjudataene viser at fire av fem informanter opplevde skolen som prestasjonsorientert. Mange vurderingssituasjoner og stort resultatfokus dukket opp som gjengangere i intervjuene. Disse erfaringene fra elevenes skolehverdag kan forstås ved å se på hvordan en prestasjonsorientert målstruktur har fått innpass i det norske skolesystemet. Dê kan igjen best forklares ved å vise hvordan signalene som sendes på samfunnsnivå har blitt påvirket av en diskurskolonialisering, som dermed har ført til et økt fokus på prestasjoner på skolenivå. Signalene som sendes på skole- og samfunnsnivå er ikke de viktigste for elevene, siden det er elevenes direkte kontakt med lærer i klasserommet, og lærerens vurderingsform og tilbakemeldinger som gir størst påvirkning på elevenes skolehverdag. Derfor er signaler sendt på klassenivå sentrale.

De tre måtene å sende et signal på (samfunnsnivå, skolenivå og klassenivå) er sentrale for å forstå analysen. På samfunnsnivå - gjennom kunnskapspolitikken dreining mot en nyliberalistisk ideologi, på skolenivå – gjennom påvirkningen skolens målstruktur har på elever, og avslutningsvis på klassenivå – gjennom hva slags type vurdering og tilbakemeldinger elever får kan knyttes til målstrukturen.

5.2.1 - Signaler sendt på samfunnsnivå

Kunnskapspolitiske endringer bidrar til en endret måte å snakke om skolen på, blant annet gjennom hvilken kvalitetstype og hvilket kunnskapsbegrep som vektlegges i skolen. Derfor rettes fokuset mot strukturelle føringer i samfunnet for å vise hvordan endringer på strukturelt nivå påvirker aktør- og individnivå. Dataene viser at signalene som sendes på samfunnsnivå påvirker informantenes opplevelse av en prestasjonsorientering i skolen.

De kunnskapspolitiske signalene som har vært dominerende i offentligheten, har i mange år kommunisert at kvaliteten på opplæringen er for dårlig i skolen, og har fremhevet det å være best (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette har ført til en utvikling av økt testing i skolen. Resultatene fra testene danner mye av grunnlaget for sammenligning av skoler og kommuner (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 63), og knyttes også til vurderingens tredje formål; ideen om *accountability* (Engelsen, 2014, s. 389) forstått som ansvarliggjøring av skolens virksomhet (Hovdenak og Stray, 2015). Skoleledere har blitt stilt til ansvar for sine elevers resultater, og med stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) og innføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2016), har ansvarliggjøringssystemet blitt oversatt til *målstyring*. Dette er styring som skjer gjennom hyppig testing for å kontrollere om målene i læreplanen er nådd (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 61-62).

Denne ideologien bygger på misforståtte forestillinger om at konkurranse og offentliggjøring av resultater fremmer motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 61-62). På lik linje med Tønnesen (2011), Skaalvik & Skaalvik (2017a), Stray (2018) og Slagstad (2018), argumenterer Hovdenak & Stray (2015, s. 53) for at det har skjedd en diskurskolonialisering i skolen: språk og tankegang fra det økonomiske feltet legger føringer for skolen og læreren, på bekostning av det pedagogiske og humanistiske perspektivet. Bollough (2011; gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 62) betegner denne dreiningen som en aggressiv reform som bygger på flere falske forutsetninger, blant annet at:

- økt konkurranse fører til bedre undervisning og læring

- målene for læringen kan foreskrives for alle elever på forhånd
- alle målene for opplæringen i skolen kan kontrolleres gjennom tester
- elevenes læring helt og fullt er et resultat av lærerens arbeid.

Et resultat av disse forutsetningene er en endring i lærer-elev-relasjonen, fra «autentisk relasjon» til å bli en «vurderingsrelasjon». Dette mener Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 62) fremmer en prestasjonsorientert målstruktur i skolen. Denne relasjonsendringen stemmer overens med informantenes erfaringer med vurdering i skolen: det er for mange vurderingssituasjoner. Hva slags type vurdering en elev møter i skolen, kan sees i sammenheng med hvilken type kvalitet som har vært vektlagt i skolen. Som nevnt tidligere, er det *resultatkvalitet* som er dominerende i skolen. Den vektlegger resultater som kan måles og telles, og er dermed helt i overensstemmelse med OECD sin tankegang (Hovdenak & Stray, 2015, s. 87). Vektleggingen av resultatkvalitet har hatt praktiske implikasjoner for skolen. Den begrenser skolens oppdrag til i stor grad å forberede elevene på tester, og ferdigheter som testene spør etter. Videre kan det argumenteres for at hovedendringene som Kvalitetsutvalget foreslo, stiller skolen, i større grad enn tidligere, til ansvar for resultatkvaliteten på elevenes læringsutbytte (Hovdenak & Stray, 2015, s. 90-91).

I tillegg kan Aristoteles sin tredeling av kunnskapsbegrepet: *episteme*, *techne* og *fronesis*, brukes for å sette ord på informantenes opplevelse av vurderingssituasjoner. Dette fordi kunnskapsbegrepet som ligger til grunn, henger sammen med hvordan vurderingene foregår. Som nevnt, har den teoretiske og vitenskapelige kunnskapsformen, *episteme*, fått sterkest fotfeste i skolen, og er en kunnskapsform som enkelt lar seg teste og måle (Hovdenak og Stray, 2015, s. 27-28). Av alle tre kunnskapstypene, hevder Nussbaum (1997; gjengitt i Hovdenak og Stray, 2015, s. 29) at hverken *techne* eller *episteme* er tilstrekkelige kunnskapsformer i skolen hvis dens primære oppgave er å sosialisere elevene til praktisk klokskap og demokratiske medborgerskap.

Gitt at *fronesis* er det foretrukne kunnskapsbegrepet, om elevenes helhetlige læringsprosess er i fokus, kan en reise spørsmålet om hvorfor ikke denne formen har fått sterkere fotfeste i skolen. På den ene siden ser ikke Hovdenak og Stray (2015) skolens vitenskapelige kunnskapsform og *fronesis* som motsetninger. Dermed kan en, under forutsetningen om at denne kunnskapsformen kan bidra til å få frem andre sider ved elevenes kunnskap, håpe at skolesystemet åpner for *fronesis* som kunnskapsform. På en annen side er *fronesis* en

vanskelig kunnskapstype å måle og telle, og blir dermed også en utfordring knyttet til hvordan operasjonaliseringen av kunnskapstester vil fungere i skolen. PISA-undersøkelsene er et godt eksempel på en kunnskapstesting som ikke lar seg lett forene med episteme. Gitt den sentrale rollen PISA og andre standardiserte tester har, og dermed også OECDs rolle, får ikke episteme som kunnskapsform gode vilkår i skolen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 11).

5.2.2 - Signaler sendt på skolenivå: betydningen av målstruktur

I det foregående, forklarte jeg hvorfor elevene opplever prestasjonsorientering i skolen ved å fokusere på endringer på samfunnsnivå om hva som burde vektlegges i skolen. I det kommende, rettes fokuset mot signalene som sendes på skole- og klassenivå. Under intervjuene kom det frem informasjon om hvilken målstruktur elevene foretrekker. Nesten alle informantene ga uttrykk for at de opplevde ett eller flere kjennetegn på at skolen deres hadde en prestasjonsorientert målstruktur. Samtidig var samtlige tydelig på at læringsorientert målstruktur var det ønskelige. Derfor vil jeg i denne delen vektlegge hvilken betydning målstruktur har for elever.

Forskning viser at en implementering av en læringsorientert målstruktur har en rekke positive konsekvenser ved seg (Patrick et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Blant annet nevnes høyere grad av trivsel og positive relasjoner til andre medelever og lærere, større tilbøyelighet til å utfordre seg selv faglig, og større tendenser til å spørre om hjelp hvis behovet dukker opp i skoler som ikke kun er prestasjonsorientert, sammenlignet med skoler som er prestasjonsorientert (Patrick et al, 2011, s. 368; Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 54).

Stemmer dette bildet med funnene mine? Informant L definitivt opplever en læringsorientert målstruktur: «Det våre lærere har gjort er at de har sagt at karakterpresset skal minskes, og man ikke burde bry seg så mye om det presset». Måten hun snakker om skolen sin på, gjør det enkelt å klassifisere skolen hennes som læringsorientert. Denne elevens faglige ambisjoner – som er toppkarakterer i alle fag – samsvarer med innsatsen hun legger ned. På spørsmål om hun aktivt bruker lærer hvis det er noe hun lurer på, svarte hun: «Jeg går alltid bort og spør. De er jo der for å hjelpe oss, så da bruker jeg det for alt det er verdt. Man burde være frampå hvis man virkelig har lyst til å gjøre det bra og forbedre seg». En naturlig implikasjon av overensstemmelsen mellom hennes ambisjonsnivå og faglige utgangspunkt er at hun utfordrer seg selv faglig, og spør om hjelp når det trengs.

Motsatt, viser forskning at elever i en skole med prestasjonsorientert målstruktur har en mindre positiv relasjon til lærere og medelever, unngår å søke faglig hjelp, og kjennetegnes også med dårligere utholdenhet med krevende oppgaver og ineffektivitet (Patrick et al, 2011, s. 368; Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 54). Informant A, informant T og informant S var klare på at de opplevde skolen som prestasjonsorientert. Selv om disse tre informantene opplevde en prestasjonsorientert målstruktur i skolen deres, var de likevel faglig sterke. Dette samsvarer ikke med den overnevnte forskningens kjennetegn på elever som går i en skole med prestasjonsorientert målstruktur. Alle tre var tydelige på at skoleoppgavene og kravene som de ble stilt ovenfor, uavhengig av hvor krevende de var, skulle gjøres. Det gikk riktignok ut over deres psykiske helse, for både informant A og informant T ga uttrykk for uheldige utslag som prestasjonspresset medfører. Men skolearbeidet *skulle* gjøres.

Informant N var også klar over skolens prestasjonsorientering, men var faglig svakere enn de andre. Intervjuet med henne skilte seg fra dem, ettersom hun uttrykte at skolen var mer krevende for henne faglig enn de andre. Flere av kjennetegnene ved elever som går i skoler med prestasjonsorientert målstruktur, er på denne måten passende beskrivelser av informant N. Blant annet kom det frem at tilbøyeligheten til å utfordre seg selv i krevende oppgaver og den skolemessige utholdenheten var en mangelvare for henne: «Hvis jeg starter på en ny TV-serie, og jeg har en innlevering eller prøve dagen etter, hender det at jeg ikke får øvd så mye» (Informant N). Dette har ikke vært tilfelle i noen av de fire andre informantene, for deres høye ambisjoner om å gjøre det bra i skolen – til tross for høye krav og misnøye med deler av skolesystemet – gjorde at de prioriterte skolearbeidet.

5.2.3 - Signaler sendt på klassenivå: Sammenhengen mellom vurdering og målstruktur

I teorikapittelet om vurdering redegjorde jeg for vurderingens tre formål: 1) å fremme læring, 2) å dokumentere utdanningen til en elev/student, og 3) å holde skolen ansvarlig for skoleresultatene (Torrence & Pryor, 1998, s. 1; Engelsen, 2014, s. 389). I analysedelen fremhevet informantene både formål 1 og 2 som sentrale i skolens praksis – forståelig nok, for elever har ikke forutsetning for å vurdere skolens *accountability*-ansvar (formål 3). I denne delen av avhandlingen diskuteres sammenhengen mellom vurdering og målstruktur, og styrker og svakheter ved formative og summative vurderingsformer.

I teoriutvalget brukes formativ vurdering og læringsorientert målstruktur for å fortolke funnene i analyse- og drøftingsdelen. Formativ vurdering, inkludert vurdering for lærling, kan

forstås som elevenes løsning på presset om å få de beste karakterene. I denne typen vurderinger er ikke karakterene toneangivende, men kun veiledende. Det betyr at karakterene elevene får, blir brukt som en del av en læringsprosess som varer lengere enn når de får vite hvilken karakter de får (Lauvås, 2018, s. 50; Engh, 2011, s. 28). Formativ vurdering kan sees i sammenheng med en læringsorientert målstruktur, for begge har et uttalt mål om å vektlegge elevenes læringsutvikling over tid, og fokuserer derfor ikke utelukkende på karakterene som ble gitt i en vurderingssituasjon, som er typisk i en summativ vurdering og i en prestasjonsorientert målstruktur.

Med andre ord bidrar fokus på formativ vurdering, i en skole med læringsorientert målstruktur, til at vektleggingen av karakterer, uavhengig av om dette presset kommer fra lærere, elever eller andre omgivelser, ikke er like fremtredende, nettopp fordi karakterene i første omgang kun fungerer som et utgangspunkt for videre læringsutviklingen. Samtidig har debatten om hvilket trinn på ungdomsskolen elevene burde ta de nasjonale prøvene, understreket viktigheten av ideen om *accountability*: skolen skal stilles til ansvar for elevenes resultater. Dette er indikasjon på at resultatet fortsatt er en sentral del av skole- og undervisningsvirksomheten, noe som har en påvirkning på elevene.

Formativ vurdering: Den foretrukne formen?

Forholdet og spenningen mellom summativ og formativ vurdering kan spores tilbake til slutten av 90-tallet, og er fortsatt gjeldende. Sentrale spørsmål som har blitt stilt i den sammenheng er om vurdering skal brukes summativt – til å bedømme eller måle elevenes kunnskap (vurdering *av* læring), eller skal den brukes formativt – til å utvikle elevene (vurdering *for* læring) (Engelsen, 2014, s. 390). Den kommende diskusjonen vil bære preg av denne tilsynelatende polariseringen. Utsagnet «en gris blir ikke feitere av å veies ofte» (Engh, 2011, s. 144) er en fin påminnelse til lærere som opererer under forutsetningen om mye testing uten videre vil føre til mer læring hos elevene.

Flere av informantenes utsagt i denne studien indikerer at bruken av summativ vurdering er fortsatt utbredt. Det kan være flere årsaker til at lærere ikke forsøker noe nytt, ifølge Hargreaves & Fulan (2012; gjengitt i Fjørtoft, 2015, s. 127-128). På generell basis, kan lærere ha legitime grunner til ikke ønske å *eksperimentere* med elevenes læring, gitt at inntoget til formativ vurdering krever en endring i lærerens vurderingspraksis. Dessuten kan noen lærere ha brukt mye tid og krefter på å sette seg inn i tidligere vurderingsreformer, og har dermed

ikke verken glød eller interesse av en fornyelse. Andre lærere setter omsorg til elevene høyere enn nye forskrifter om hvordan vurderingen skal foregå, uansett hvor gode intensjoner som ligger bak de nye tankene.

Gitt at formativ vurdering har en positiv effekt på læring (Lauvås, 2018, s. 66; Fjørtoft, 2016, s. 129), og de overnevnte forklaringsmulighetene til hvorfor endring ikke nødvendigvis skjer hos en lærers vurderingspraksis, kan en spørre seg om hvorfor formativ vurdering ikke har blitt iverksatt i alle klasserom. Som tidligere presisert, tolker jeg flertallet av informantenes opplevelser med vurderingskulten i skolen som prestasjonsorientert, med flere som ga uttrykk for at summative vurderinger var viktigst og mest brukt av læreren. Fjørtoft (2015, s. 130) skisserer flere mulige årsaker til at lærere ikke iverksetter formativ vurdering i sin praksis. For det første kan det være vanskelig for lærere å forene idealet om en formativ vurdering med den tradisjonelle summative vurderingsformen med fokus på tesing og karakterer. I tillegg eksisterer det prøver som kommer fra statlig hold, og dermed også utenfor lærerens kontroll.

For det andre har lærerens stilling og innstilling til hvilken vurderingsform som brukes også en innvirkning på hvorvidt de selv bruker det i undervisningen. En lærer med vurderingspraksis som er forenelig med summative idealer, kan gjøre veien over til formativ vanskeligere. For det tredje kan en lærers manglende fagkunnskap og vurderingskompetanse være en årsak. For det fjerde kan manglende støtte fra ledelsen også være en forklaring på hvorfor formativ vurdering ikke tas i bruk. Det betyr, i sistnevnte tilfellet, at skolens målstruktur i hovedsak er prestasjonsorientert, selv om læreren i utgangspunktet kan være både læringsorientert og formativ vurderingsfokuseret (Fjørtoft, 2015, s. 130).

Flere av informantene ga uttrykk for at de opplevde en del summative vurderinger, og aller tydeligst på det var informant S som sa mange av deres vurderingssituasjoner kan klassifiseres som rene kunnskapstester. Informant A og N reagerte på mangelen på konstruktive tilbakemeldinger og kommentarer de kunne jobbe videre med, og er i likhet med informant S misfornøyd med på mangelen økt bruk av formativ vurdering.

Summativ vurdering: ikke bare en ulempe

Selv om flere av informantene sa at summative vurderinger, oftest i form av rene kunnskapstester, er utbredt i skolen, betyr ikke det at læring ikke skjer. I det foregående har jeg vist at formativ vurdering, med fokus på tilbakemeldinger som orienterer elevene om

deres nåværende ståsted samt veien videre, er den foretrukne formen for vurdering (Engh, 2011, s. 27). Det betyr ikke at summative funksjonen ved en vurdering ikke kan være nyttig.

En fordel med å bruke summativ vurdering i skolen er å kartlegge elevenes nåværende faglige ståsted. Dette er gir læreren viktig informasjon både om elevene har fått noe ut av undervisningen og om elevers behov for støtte (Engelsen, 2014, s. 398-399). For at denne typen vurdering skal ha en hensiktsmessig funksjon, er det viktig å stille spørsmålet om når slike kunnskapstester blir tatt. I denne sammenhengen, er debatten rundt nasjonale prøver i Norge relevant. Slik jeg redegjorde for i teoridelen, har nasjonale prøver blitt flyttet fra 10. trinn til 8. og 9. trinn. Det som opprinnelig ble begrunnet med at skolene skulle ansvarliggjøres for elevenes resultater – i henhold til ideen om *accountability*, syntes tidspunktendringen å signalisere at nasjonale prøvene, som er en summativ test, kan brukes til formative formål siden skolen har nesten hele skoleåret på å jobbe med resultatene. Læring skjer når vurderingsresultatene brukes til mer enn kun å rangere eller bedømme elever eller skoler (Engelsen, 2014, s. 399).

Et eksempel på hvordan vurdering kan bidra til mindre press er fra Finland. Informantene i denne studien ytret tydelig at årsaken til prestasjonspresset i skolen i stor grad skyldes prestasjonsorientering i skolen. Den hyppig testing av elevenes kunnskap kan forstås som en kilde til økt press. I Finland derimot, er fokuset på testing minimal. Riktignok tas utvalgte elever ut til å ta nasjonale prøver, men til forskjell for mange andre land, Norge inkludert, får skolene både råd og anbefalinger til hvordan prøveresultatene skal brukes. I tillegg holdes de utilgjengelig for andre, og dermed rangeres ikke skolene etter resultater. For å knytte teorien om målstruktur til Finlands utdanningspolitikk, opererer landet med formativ vurdering på samfunnsnivå (Lauvås, 2018, s. 134).

5.3 – Oppsummering

Første drøftingsdel tar utgangspunkt i analysefunnene som viser at prestasjonspresset i skolen har medført uheldige negative påkjenninger på psykiske helsen til over halvparten av elevene. I dette kapitlet har det blitt diskutert to mulige forklaringer på hva økningen i slike selvrapporterte psykiske helseplager skyldes. Én av forklaringene henger sammen med forskningen på elevers helsetilstand, i lys av Ungdata-undersøkelsene. Et funn i denne sammenhengen ser ut til å indikere at flere metodologiske svakheter, herunder kjapp responstid, ledende spørsmål- og svarformuleringer og faren for overrapportering, har bidratt til å gi et feilaktig bilde av ungdommens helsetilstand. Den andre forklaringen bygger på ideen om at større åpenhet rundt psykisk helse potensielt bidrar til å forsterke en tilsynelatende dårlig helsetilstand på grunn av lavere terskel for rapportering. Økt mediefokus og åpenhet kan derfor operere som et tveegget sverd: større åpenhet om barn og unges helse kan på den ene siden være en oppfordring til å søke hjelp, samtidig som den på en annen side kan så tvil i påliteligheten til statistikkene rundt unges helsetilstand.

I andre drøftingsdel har jeg vist hvordan elevene har gitt uttrykk for at det er læringsorientert målstruktur de foretrekker. Disse signalene er læringsfremmende ved at fokuset er på elevenes læringsprosess. Innsats vektlegges i større grad fordi elevenes individuelle utvikling er med i den samlede vurderingen, og karakteren blir derfor kun brukt som en veiledning. Informantene har tydelige formaninger om hva som burde vektlegges i skolen av innsats og karakterer, der førstnevnte klart er foretrukket. Motsatt viser elevenes opplevelse av prestasjonspress i skolen en klar sammenheng til prestasjonsorientert målstruktur. Signalene i denne typen skole er at resultatet teller mer enn læringsprosessen. Slike signaler oppfordrer elevene til å sammenligne prestasjoner og fokusere på karakterer. Informantene ga klart uttrykk for at denne typen signaler ikke var ønskelig i skolen.

6 - Konklusjon

6.1 - Hovedfunn

I siste delen av denne avhandlingen, konkluderes prosjektets formål og intensjoner. Oppgavens empiriske materiale tar utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer med fem jenter på videregående skole. Formålet har vært å sette ord på hvilket forhold elevene har til prestasjonspresset som et fenomen i skolen. Kapittel 4 presenterte hvordan dette forholdet kom til uttrykk ved å undersøke i hvilken grad de opplevde skolens krav, herunder vurderingssituasjoner, som belastende, og hvilken målstruktur deres skole opererer med. Disse funnene dannet bakteppet til drøftingsdelen i kapittel 5. Kapitlet startet med å ta utgangspunkt i forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2017a), for å undersøke hvilke indikatorer på nedsatt psykisk helse informantene i denne studien opplevde i forbindelse med prestasjonspresset. Deretter ble funnene satt i større forskningsmessig sammenheng ved å drøfte hvorvidt Ungdata-undersøkelsen del om ungdommens psykiske helse faktisk gir et korrekt bilde, og andre mulige faktorer som kan ha påvirket statistikken som viser en økning i selvrapporterte helseplager. Siste delkapittel bygger på teorien om målstruktur for å undersøke hvordan en prestasjonsorientering fikk fotfeste i norsk skole ved å dra større utdanningshistoriske linjer. Oppgaven har belyst den problemstillingen:

Hvordan forholder en gruppe jenter på videregående seg til prestasjonspresset som et fenomen i skolen, og hvordan påvirker dette deres psykiske helse?

Fire av fem informanter opplever prestasjonspress i skolen. Tre av fire informanter som opplever prestasjonspresset, ga også uttrykk for psykiske påkjenninger, indikert gjennom nedstemthet, utmattelse og lavere selvfølelse, som et direkte resultat av kravene fra skolen eller forventningene fra seg selv eller sin familie. Det var kun informant L fra skolegruppe 1 som ga uttrykk for at skolen ikke opplevdes som prestasjonsorientert. Men selv henne var tvetydig på dette punktet, da hun senere i intervjuet ga uttrykk for at skolen også var karakterfokusert, og elevenes læring ikke var i fokus. Gjennom funnene i analysedelen kom det frem at informantene, i stor grad, var samstemte på at skolen er en arena der fokuset på vurderingssituasjoner og karakterer er sterkt tilstedeværende. Denne studien har vist at flertallet av informantene opplever prestasjonspress som et resultat av deres opplevelse av skolens prestasjonsorientering, overbelastende arbeidsmengde og høye faglige ambisjoner med fokus på fremtidig videreutdanning og jobbmuligheter.

Funnene i denne studien stemmer overens med etablerte forskningen til både Skaalvik & Skaalvik (2017a) og Ungdata-undersøkelsene som viser at presset i skolen er bidrar til at elever opplever psykiske helseplager. Funnene i Ungdata ble deretter utfordret ved å diskutere flere kritikkverdige sider med henblikk på elevenes tidsbruk, negativt-formulerte svaralternativer og faren for overrapportering. Ungdata, så stor undersøkelsen er, og som både får statlig tilskudd og stor mediedekning, blir kritisert på grunnleggende forhold ved deres forskning. At funnene her i tillegg munner ut i en samtidsdiagnose om ungdommens helsetilstand, har vist seg å være er kritikkverdig. I tillegg har jeg sett på hvorvidt større åpenhet rundt psykisk helse og økt mediafokus har bidratt til en økning i selvrapporterte plager blant ungdommen. Det viste seg i å være en mulig påvirkningsfaktor fordi muligheten til en u-intensjonell forsterkning er tilstede.

I analysedelen handlet forskningsspørsmål 1 om én spesifikk side ved prestasjonspresset, og har undersøkt hvordan elever i skole med høy nedre poenggrense snakket om prestasjonspresset, sammenlignet med elever i en skole uten nedre poenggrense. Informant A fra skolegruppe 2, skolen uten nedre poenggrense, hadde større likheter til elevene fra skolegruppa 1 i forhold til innsats og ambisjoner, sammenlignet med informant N fra samme skolegruppe. Samtlige elever i skolegruppe 1, og informant A, var tydelige på at toppkarakterer var det ønskverdige, og la ned den tilhørende innsatsen for å nå det målet. Det var kun informant N som ga uttrykk for viljessvakhet i forhold til arbeidsinnsats i skolen. Hun var fullt klar over uoverensstemmelsen mellom hennes ønsker om gode karakterer, og hennes mangelfulle innsats. Det som skiller informant A fra informant N er at førstnevnte har alltid siktet på å få toppkarakterer. Slik sett ligner elevprofilen til informant A mer på en som tilhører skolegruppe 1 enn skolegruppe 2. Hun er, sammen med alle tre informantene fra skolegruppe 1, klar på at en innsats må legges ned for å få toppkarakterene de er ute etter. Det som derimot forener samtlige informanter, er prestasjonspressets positive side. Elevene uttrykte en motivasjonsgivende side der de yter bedre når forventningene tydeliggjøres. Men disse forventningene må være i tråd med elevenes forutsetninger, ellers er faren for å bli overbelastet stor. Funnene i denne delen av analysen tilsier derfor at den negative siden ved prestasjonspresset til tider har gått utover elevenes helse, og eksisterer på begge sider av skolens nedre poenggrense.

Med forskningsspørsmål 2, har intensjonen vært å undersøke hvilke signaler elevene ønsker å motta i skolen: Er det signalene om at innsatsen og personlig utvikling teller mest i vurderingen, eller er det signalene om at karakterer og resultatet? Funnene var entydig vektet mot ønsket om en læringsorientert målstruktur, der vurderingene bygger på formative idealer. For å ivareta elevenes preferanser, betyr det at signalene som sendes på klasse- og skolenivå, må ta utgangspunkt i at skolen opererer med læringsorientert målstruktur, og lærerens vurderingskultur baseres på formativ vurdering, med mindre summativ vurdering kun brukes i formativ forstand. Signalene som sendes på samfunnsnivå fremhever prestasjonsorientering i skolen. Disse signalene har kommet som et resultat av en dreining i kunnskapspolitikken de siste tiårene. Inntoget til økonomi-inspirerte tankeganger og språk danner grunnlaget for diskurskolonialiseringen som har funnet sted i skolen, som igjen har gjort det vanskeligere å ivareta det pedagogiske og humanistiske perspektivet som skolen lenge tok utgangspunkt i. En slik dreining i utdanningspolitikken har ført til at vurderingens summative dimensjon og ideen om accountability har vært dominerende i skolen.

Den formative funksjonen til vurdering har fortsatt til gode å brukes i like stor grad. Riktignok opplevde både informant L og informant S at lærerne deres i stor grad tydde til formativ vurdering. Men det store bildet i denne studien er likevel at denne formen for vurdering, så potensielt dempende den er på prestasjonspresset, burde iverksettes i større grad. Det gir bedre vilkår for mindre opplevd press til å gjøre det bra i skolen. Derfor har jeg argumentert for at skoler og lærere i større grad burde bygge på læringsorientert målstruktur. I denne studien fortalte elevene at dette var den foretrukne målstrukturen, da den har en dempende effekt på prestasjonspresset i skolen. Nettopp fordi fokuset i en læringsorientert målstruktur ligger på elevenes innsats og personlige utvikling, er det forståelig at dette er deres preferanse. Som jeg innledet i denne avhandlingen, er min intensjon med denne studien blant annet å utvikle min yrkespraksis som lærer, primært ved å undersøke hvilket forhold elever har til prestasjonspresset, og sekundært ved spesifikt å spørre om deres meninger om antall vurderinger og arbeidsmengde. Dermed kan avhandlingen gjøre meg bedre rustet til å iverksette undervisnings- og vurderingsrettede tiltak som ikke har en negativ effekt på elevene. Enhver skoleeier, skoleleder og lærer kan prate om hvilke undervisningsidealene og prinsipper de ønsker å bygge på, men så lenge elevenes stemmer, hva angår arbeidsmengde og antall vurderingssituasjoner, ikke blir hørt – som i stor grad er tilfellet i denne studien – kommer ikke en slik avhandling som denne, elevene til mye nytte da det krever endringer på en høyere plan.

Opplevelsen av prestasjonspress henger tett sammen med vurderinger som gis i skolen. Denne studien viser en høy korrelasjon mellom informantenes opplevelse av prestasjonspress og 1) antall vurderingssituasjoner og 2) mangelen på formativ vurdering. Spesielt sistnevnte faktoren, ga elevene et klart ønske om å ha mer av i skolen. En del av deres erfaringer med vurderingssituasjoner var begrenset til rene kunnskapstester. At innsatsen i timen og i arbeidet opp mot vurderingssituasjonene ikke var særlig tellende på sluttvurderingen, var heller ikke motivasjonsgivende for elevene. En lærers vurderingspraksis har mye å si for elevenes opplevelse av - eller fraværet av opplevelsen av – prestasjonspress. Flertallet av elevene opplever den eksisterende vurderingskulturen som verken læringsorientert og press-reducerende. Ikke hjelper det elevene at mange av vurderingssituasjonene ofte kommer med korte mellomrom, og ei heller ser elevene nytten av prøver hvis de kun får karakterer, uten særlig konstruktive tilbakemeldinger, noe som har vært tilfelle ved flere anledninger. Derfor er et viktig funn i denne studien, og et naturlig neste-steg videre, å utvikle en bærekraftig vurderingskultur. En slik kultur innebærer forandringer skjer gjennom kontinuerlig videreutvikling, med åpenhet for forbedringer og utprøvinger. Å ta elevenes ønsker i betraktning, vil derfor være et godt utgangspunkt for et første skritt i riktig retning. Dessuten må det erkjennes at en iverksettelse av et slikt omfattende arbeid tar tid, selv i skoler der slike holdninger er sterkt ønsket. Derfor er skoleledelsen systematiske arbeid med innføring eller videreutvikling av en bærekraftig formativ vurderingskultur avgjørende (Engh, 2011, s. 178).

Endringer av vurderingspraksis og målstruktur i henhold til elevenes preferanse, gir bedre vilkår for mindre opplevelse av prestasjonsorientering. En naturlig konsekvens av dette, er et bedre utgangspunkt for god psykisk helse i skolen for elevene. Som tidligere nevnt, har det foregått et systematisk arbeid med psykisk helse i norsk skole, blant annet gjennom en opptrappingsplan (Sosial- og helsedepartementet, 1998). I tillegg har helsefremmende tiltak i skolen vært diskutert i Stortingsmeldinger og øvrige styringsdokumenter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009; Helse- og omsorgsdepartementet, 2013), og at arbeid med psykisk helse i skolen har en positiv effekt på elevers prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011; NOU 2015:2; NOU 2015:8). Dog er ikke slike lovnader om vektlegging av og fokus på elevenes psykiske helse en garanti for at det iverksettes.

I denne studien har jeg argumentert for en kunnskapspolitisk endring i måten skolen har blitt forstått, med fokus på resultat kvalitet som hoveddrivkraften i et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NOU 2002:10, s. 23; Hovdenak & Stray, 2015, s. 87). Også Uthus (2017, s. 26) har uttrykt bekymring for at prestasjonsorienterte prioriteringer kan settes foran

elevenes psykiske helse. Ei heller hjelper det at tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i 2013 var klar i sin prioritering da han kommenterte PISA-sjokket i begynnelsen av dette århundret, nemlig tiltak for mer kunnskap. Så spør det om økt kunnskapstilegnelse i skolen er et skritt i riktig retning når et sentralt funn i denne studien viser at elevenes arbeids- og vurderingsmengde er en prestasjonspress-fremkallende faktor. I tillegg er det dokumentert at en god psykisk helse er en forutsetning for bedre kunnskapstilegnelse for elevene (Uthus, 2017, s. 26-27). Med fagfornyelsen kommer det et klart fokus på elevenes psykiske helse; «Folkehelse og livsmestring» skal inkluderes i undervisningen fremover (NOU 2015:8, s. 49). Dermed kan en ane håp om en bedre forutsetning for god psykisk helse for elever i fremtiden. Hovedkonklusjonen er at flertallet av elevene opplever en stor grad av prestasjonsorientering i skolen, og har gitt uttrykk for det i flere tilfeller har slått negativt ut mot egen helse. Å iverksette formativ vurdering i større grad, og dermed ta utgangspunkt i en læringsorientert målstruktur, gir gode vilkår for en mindre prestasjonsorientert skole.

6.2 - Videre forskning

En begrensning i denne studien at forskningen kun tar utgangspunkt i jenter på ett klassetrinn. Som jeg redegjorde for tidligere, henger valget av kjønn sammen med at jenter, spesielt på VGS, er den gruppen som er mest utsatt for psykisk påkjenning på grunn av skole. Å kun begrense meg til VG1 skyldes at et av de sentrale forskningsbidragene på tematikken, Skaalvik & Federici (2015), ikke inkluderte dette trinnet i deres omfattende forskning på prestasjonspress blant elever i ungdomsskolen og på VGS. Dermed har intensjonen med denne studien blant annet vært å komme med et beskjedent bidrag til å fylle noe av tomrommet. Derfor er et forslag til videre forskning å inkludere det motsatte kjønn (gutter). Jeg har avgrenset denne studien til elevperspektivet på prestasjonspress. Derfor hadde det vært interessant å forhøre meg med flere aktører i skolen, deriblant lærere, rektor eller helsesykepleier om deres meninger om prestasjonspress og vurderingspraksis. Dermed gir det bedre grunnlag for forbedringen av min yrkespraksis som lærer på grunn av større innblikk i fenomenet, fortalt fra flere sider. I tillegg kan det ikke utelukkes at det er flere og andre årsaker til prestasjonspress utenom det som har blitt presentert i denne avhandlingen. Derfor tas det høyde for at mer grunnleggende faktorer kan påvirke informantenes forhold til prestasjonspress, herunder foreldrenes utdanningsnivå og elevers sosiale relasjoner, eller mangelen på sådan. Å inkludere slike variabler, krever større forskningsramme enn min beskjedne masteravhandling, og burde derfor adresseres i videre forskning.

7 – Litteraturliste

Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo* (NOVA rapport 8/2015). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ung-i-Oslo-2015>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Avseth, H. (2015, 21. mai). Fra prestasjon til depresjon. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440 - Lest 10.09.19>.

Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work. Towards a new synthesis. *Journal of Education and Work* 22(3): 163-191.

Baker, D. P. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. California: Stanford University Press.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019, 05. mars). Forventningspress hos barn og ungdom. Hentet 19.11.19 fra; https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Skolebarn/Forventningspress_hos_barn_og_ungdom/

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. (NOVA Rapport 8/2018). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>

Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2019.-Nasjonal-resultater>

Bakken, A. Sletten, M. Aa. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon Prestasjon? Ungdommers opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), s. 46-76.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London. Hentet fra: <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>

Bor, W., A. Dean, J.M. Najman & R. Hayatbakhsh (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7): 606–616.

Brinberg, D. & McGrath, J.E. (1985). *Validity and the Research Process*. University of Michigan: Sage Publications.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Covington, M. (2009). *Self-worth theory: Retrospection and prospects. I: K.R. Wenzel og A. Wigfield (red.): Handbook of Motivation at School (s. 141-169)*. New York: Routledge

Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3): 370-393.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I Stray, J. H. & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk; en grunnbok* (s. 389-400).

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Eriksen, I. M., Sletten., M, Aa., Bakken, A. & Soest, T. v. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>

Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge 2018*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hageberg, A.H. (2014). Ein generasjon av stressa jenter. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(11), s. 961-963. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/forskningsintervju/2014/11/ein-generasjon-av-stressa-jenter>

Hegna, K., G. Ødegård & Å. Strandbu (2013). En 'sykt seriøs' ungdomsgenerasjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 50(4): 374-377.

Hegna, K., I.M. Eriksen, M. Aa. Sletten, Å. Strandbu & G. Ødegård (2017). Ungdom og psykisk helse – endringer og kontekstuelle forklaringer. I Bunting, M. og G. Moshuus (red.): *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Henriksen, S. H. (2017). *Delt glede er dobbel glede. Delt sorg er halv sorg. En kvantitativ studie av sammenhengene mellom skjermtid, vennsrelasjoner og psykiske helseplager*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2009). *Samhandlingsreformen - Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. (Meld. St. nr. 47 (2008-2009)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009/id567201/?ch=1>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsen – God helse – felles ansvar* (Meld. St. nr. 34 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Ungdomshelse – Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021* (06/2016). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsen - Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. St. nr. 19 (2018-2019)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nno/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

Hopfenbeck, T. N. (2014). Testing times: Fra Pisa til nasjonale prøver: Intensjoner, ansvar og anvendelse. I Stray, J. H. & Wittek, L (Red.), *Pedagogikk; en grunnbok* (s. 401-419).

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlag.

Høstmæling, A. (2017). Et forsvar for sykelligjøring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. 55(6), s. 570-571. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/06/et-forsvar-sykelligjoring>

Ingvaldsen, K. & Stankovic, U. (2017). *Elevenes opplevelse av prestasjonspress og motivasjon i videregående skole: En kvalitativ studie om hvordan prestasjonspress kan sette føringer på videregående elevers innsats og motivasjon i skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58175/1/Elevers-opplevelse-av-prestasjonspress-og-motivasjon-i-videreg-ende-skole.pdf>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

Karlsen, S. G. (2017). *Stressårsaker i ulike ungdomsmiljøer - En kvalitativ undersøkelse basert på Oslo-ungdommers egne erfaringer av press og stress*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60007/Masteroppgaven.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2008-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Klokk, M. (2018). *Prestasjonspress blant elever i videregående skole*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2571504/Mari%20Klokk.pdf?sequence=1>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Leseth, A.B. & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon – Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3.utg.). London: Sage.

Myhre, L. (2017, 03. November). Det er farlig å kritisere ungdom for å fortelle om psykiske plager. *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2017/11/myhre-apenhet-alle>

Nordtug, B. & G. Engelsrud (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 40(03-04): 3–19.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetansemål*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments. Convergence between mastery goal structure and classroom sosial climate. *Journal of Educational Psychology* 103 (2): 367-382)

Postholm, M.B. og D.I. Jacobsen. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M.B & D.I. Jacobsen. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Samordna opptak. (2019, 5. November). *Søker- og opptakstall 2019*. Hentet 19. desember 2019 fra: <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2019/>

Schille-Rognmo, M. (2017). *Ungdata, mental health and gender differences. A study of gendered mental health re-enactments in Ungdata's dLTC youth surveys*. (Mastergradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Hentet fra: <https://munin.uit.no/handle/10037/11215>

Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere, 3, 11-15. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2017a). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s. 45-69). Oslo: Gyldendal akademisk.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2017b). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s. 70-90). Oslo: Gyldendal akademisk.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013a). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013b). Teachers's perceptions of the school goal structure. Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>

Slagstad, R. (2018). Når OECD tar over makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregimet. *Bedre skole*. Hentet 09.02.20 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>

Sletten, M.Aa. & A. Bakken (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. NOVA-Notat 4/16. Oslo: NOVA/Høgskolen i Oslo og Akershus

Solberg, P.O. (2018a). Mener Ungdata gir et nyansert bilde. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(2). Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2018/02/mener-ungdata-gir-et-nyansert-bilde>

Solberg, P.O. (2018b). Skeptisk til sykeliggjøring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(2), 86-89. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2018/02/skeptisk-til-sykeliggjoring>

Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 - 2006 Endringer i statsbudsjettet for 1998*. (St.prop. nr. 63). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/?ch=1>

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning; A path to success in standard-based schools. *Phi Delta Kapan*, 87(4), 324-328.
<https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

Stray, J. (2018). Skolens samfunnsmandat: *Bedre skole*, 30(3), s. 13-17.

Sweeting, H., West, P., Young, R., & Der, G. (2010). Can we explain increases in young people's psychological distress over time? *Social Science & Medicine*, 71(10), s. 1819-1830. doi: 10.1016/j.socscimed.2010.08.012

Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag – Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thoms, B.D. Kwakkenbos, L. Levis, A.W. & Benedetti, A. (2018). Addressing overestimation of the prevalence of depression based on self-report screening questionnaires. *Canadian Medical Association Journal* (190/2). Hentet fra: <https://www.cmaj.ca/content/190/2/E44>

Tjomsland, H.E & Viig, N.G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. University of California: Open University Press.

Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2.utg). Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/REL1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, etikk og livssyn*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 21. desember). *Kvalitet i vurderingen. Hvordan vurdering kan bidra til kvalitetsutvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/hvordan-vurdering-kan-bidra-til-kvalitetsutvikling/>

Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s. 17-44). Oslo: Gyldendal akademisk.

Uthus, M. (2020, 25. Februar). Ungdata-debatten: Kunsten å ha flere tanker i hodet på samme tid. *Adresseavisen*. Hentet fra:
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2020/02/25/Ungdata-debatten-Kunsten-%c3%a5-ha-flere-tanker-i-hodet-p%c3%a5-samme-tid-21170677.ece>

Vasbø, K. B. (2016). Kunnskapssamfunnets pedagogiske ungdomsprosjekt. I O. A. Kvamme, T. Kvernebekk, T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener; en innføring*, (293-306). Oslo: Cappelen Damm.

VG. (2008, 22. juli). Forsker: SV gjør dårlige elever enda dårligere. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Go8EQ/forsker-sv-gjoer-daarlige-elever-enda-daarligere>

VG. (2008, 23. juli). Clemet gir seg selv strykkarakter på nasjonale prøver. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/7EJkK/clemet-gir-seg-selv-strykkarakter-paa-nasjonale-proever>

von Soest, T. & L. Wichstrøm (2014). Secular trends in depressive symptoms among Norwegian adolescents from 1992 to 2010. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(3): 403–415.

World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Hentet fra: <http://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567705/pdf/12571729> (Lest 08.10.19)

World Health Organization (2014). *Mental Health. A state of well-being*. Hentet fra: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ (Lest: 02.10.19).

8 – Vedlegg

8.1 – Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

1. Kan du si noe om deg selv?
2. Har du et favorittfag på skolen? Hvorfor?
3. Er det fag du ikke liker så godt? Hvorfor ikke?
4. Hva driver du med når du ikke er på skolen?

Prestasjonspress

5. Bruker du tid på skolen etter skoletid? (leksur, øving til prøve osv.)
6. Er det mye skolearbeid? Føler du at du klarer å være forberedt?
7. Hender det at du føler deg stresset for eksempel for en prøve eller andre vurderingssituasjoner? I så fall; hvorfor gjør du det? / Hvorfor ikke?
8. Ifølge forskning, opplever mange VGS elever å være utslitt og utmattet blant annet på grunn av prestasjonspress. Hva tenker du om dette?
9. Hva tror du er årsaken til at denne forskningen viser at en del elever er utslitt og utmattet på grunn av prestasjonspress?
 - Tror du det er noe lærere kan gjøre for å redusere dette presset?

Vurderingssituasjoner & karakterpress

10. Er karakterer viktig for deg? Hvorfor/Hvorfor ikke?
11. Hender det at du får en karakter for eksempel på en prøve som er bedre enn forventet? Eller dårligere? Hvordan det?
12. Synes du det er passelig mye prøver på skolen? (for mye/for lite??)
13. Ville du hatt flere eller færre prøver hvis du kunne velge?
14. Snakker dere i klassen eller med vennene dine om karakterer? Kan du fortelle litt om det?
 - a. Sammenligner dere karakterer?

Skolen

15. Hvilke tilbakemeldinger får du fra læreren din på vurderingssituasjoner?
16. Er det noe læreren kan gjøre for å prestere på ditt beste?
17. Hvordan snakker læreren om karakterer & prøver med dere?
18. Hvilke signaler sender lærerne om hva som er viktig og verdifullt i skolen? Er det å få gode karakterer eller er det å fokusere på å lære?
19. Hadde din motivasjon for skolearbeid vært annerledes hvis det ikke var karakterer? Og heller ha bestått/ikke-bestått?
20. Har du planer for hva du skal drive med etter skolen? Skal du studere eller ta videre utdanning?
21. Har du (på grunn av resultater/karakterer) vurdert å gi opp håpet om å komme inn på ønsket studie?

Avslutning

22. Er det noe du lurer på, som du føler du ikke fikk sagt?
23. Hva syns du om å få spørsmålene tilsendt på forhånd?
24. Kan jeg kontakte deg ved en senere anledning i tilfelle jeg lurer på noe?

8.2 – Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Prestasjonspresset i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes forhold til prestasjonspresset i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Oppgaven undersøker elevens forhold til prestasjonspress i skolen. Jeg ønsker å bli få innblikk i intervjupersonenes egne erfaringer med kravene skolen setter, og hvordan dette påvirker dem - både positive og negative. Min problemstilling er: «Hvilket forhold har elevene til prestasjonspress, og hvordan påvirker dette deres psykiske helse?». Prosjektet er en masteroppgave, ved MF Vitenskapelige høyskole, som også er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å begrense meg til videregående elever, fordi de har mer erfaring med karakterer enn det ungdomsskole-elever har. Jeg kommer til å intervju *fem* jenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer å stille opp til et individuelt intervju som varer i ca. 45 minutter. Data registreres ved bruk av lydopptak. All informasjon om deg som intervjuperson vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke kunne gjenkjennes når oppgaven ferdigstilles. Det er kun veileder og meg som har tilgang til informasjonen. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, og lydopptaket slettes. Prosjektet avsluttes 29. mai 2020.

Din deltakelse i denne forskningen kan være en fin anledning til å snakke om dine opplevelser og erfaringer med karakterer og vurderinger, og hvordan dette har påvirket deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra MF Vitenskapelig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med MF vitenskapelige høyskole ved:

- Student x: epost x.
- Prosjektansvarlig x: epost x.

Eller kontakt NSD på e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Prestasjonspress i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 29.05.2020

(Signert av informant, dato)

(Signert av prosjektleder, dato)

8.3 – Vedlegg 3: Samtykke fra NSD

NSD Personvern

12.11.2019 17:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 734810 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

NSD legger til grunn at det ikke skal samles inn opplysninger fra lærer eller at personopplysningene skal oppbevares videre etter prosjektslutt og viser til vår tilbakemelding i meldingsdialogen om dette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8. 4 – Vedlegg 4: Forlengelse av prosjektperioden

NSD Personvern

27.05.2020 10:51

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 734810 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 15.5.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.5.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen innebærer en forlengelse av prosjektperioden til 29.5.2020.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)