



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap,
spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Gunhild Mannes Nesheim

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Tarja Irene Tikkanen

Tittel på masteroppgaven: Kommunikasjon av prestasjonsforventninger i ungdomsskolen sett i sammenheng med tema «Folkehelse og livsmestring».

Engelsk tittel: Communication of performance expectations in junior high school seen from a «Public health and life skills» perspective.

Emneord:
Prestasjonsforventninger
Livsmestring
Psykisk helse
Kommunikasjon
Stress
Mestring

Antall ord: 32322
+ vedlegg: 10 sider.

Stavanger, 10.12.2020

Sammendrag

Studien belyser kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen, sett fra elevers perspektiv. Hovedproblemstillingen som studien søker å besvare er: *Hvordan erfarer ungdom kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen?*

Ungdata-forskningen har i flere år vist en økning i psykiske helseplager blant barn og unge i Norge, og forskning tyder på at skolerelatert stress og press kan være en sentral faktor i denne utviklingen. Dette ses som en av hovedårsakene til at det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» ble innført i skolen fra høsten 2020. Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen er det derfor også utarbeidet følgende underproblemstilling: *Hvordan kan informantenes fortellinger ses i lys av tema «Folkehelse og livsmestring» i skolen?*

Studiens formål er at en bedre skal kunne legge til rette for livsmestring og god psykisk helse i ungdomsskolen.

Teorigrunnlaget for studien tar utgangspunkt i sentrale begreper hentet fra Antonovsky (2018) og hans teori om salutogenese, Batesons kommunikasjonsteori (2000, 2002) og Schibbyes (2017) forståelse av begrepet anerkjennelse i lys av teorien om dialektisk relasjonsforståelse. De valgte teoriene viste seg å være et godt fundament med tanke på å belyse oppgavens problemstilling og å tolke og forstå resultatene. Informantenes opplevelse av å mestre livene sine har, slik de framstiller virkeligheten, en tydelig sammenheng med innholdet i og betydningen av disse begrepene.

Det er benyttet et kvalitativt forskningsdesign og semistrukturert forskningsintervju som metode. Analysen bygger på intervjuer med sju elever på 10. trinn.

Sentrale resultater fra studien tyder på at i skolekontekst er det skolefaglige prestasjonsforventninger som framtrer tydeligst for elevene. Flere av ungdommene poengterer at stress i enkelte situasjoner kan bidra til at de yter bedre, men flertallet erfarer likevel at summen av prestasjonsforventninger fra skolen og andre arenaer kan være vanskelig å håndtere. I noen tilfeller kan stresset også virke negativt inn på deres psykiske helse. Støtte fra lærere og mulighet for noen grad av kontroll og medvirkning for elevene framstår som nødvendig for å håndtere krav og forventninger fra ulike arenaer.

Det er stor forskjell når det gjelder hvorvidt elevene begriper hva lærere forventer av dem. Elevene ønsker tydelige og konstruktive tilbakemeldinger fra lærere. Anerkjennende dialog

med lærer som bygger gode relasjoner ses i denne sammenheng som betydningsfullt for elevenes motivasjon og mestringstro.

Resultatene viser også at skolen og lærerne synes å ha lite fokus på det psykososiale miljøet. Samtidig erfarer elevene at sosial støtte og tilhørighet er spesielt viktig for trivsel og for å oppleve skoletilværelsen som meningsfull.

Et sterkt faglig fokus og kommunikasjon av prestasjonsforventninger synes å bli prioritert høyt av skolen og lærere. Ansvar for oversikt og kontroll i skolehverdagen ser i stor grad ut til å bli lagt på elevene selv, og betydningen av elevenes egne mestringsstrategier blir derfor viktige.

På bakgrunn resultatene i denne undersøkelsen konkluderes det med at dersom lærerne representerer trygge og forutsigbare relasjoner for elevene, synes sannsynligheten høyere for at prestasjonsforventninger blir kommunisert på en måte som skaper trivsel, motivasjon og mestringstro hos elevene. Det å fokusere på «Folkehelse og livsmestring» som fagemne i skolen kan derfor være en god satsing, dersom temaet livsmestring settes inn i en kontekstuell og relasjonell sammenheng.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en interessant, utfordrende og veldig lærerik prosess. Nå som prosjektet er i mål, er det flere som skal ha en hjertelig takk:

Tusen takk til veilederen min ved Universitetet i Stavanger, Professor Tarja Irene Tikkanen. Takk for konstruktive innspill og råd!

Tusen takk til ledelsen ved arbeidsplassen min, Karmøy PPT, som har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre dette studiet samtidig med jobben!

En spesielt varm takk til en av lederne mine, Dr. philos Liv Mette Strømme, som har veiledet meg og delt raust av både sin kunnskap og tid gjennom hele prosjektet. Tusen takk for engasjementet du har vist, alle lærerike og motiverende samtaler og nyttige tilbakemeldinger!

Tusen takk til ungdomsskolen som lot meg gjennomføre prosjektet der, og inspektør som tok ansvaret for å finne informanter!

Tusen takk til hver og en av informantene som delte sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner med meg. Samtalene med dere var et høydepunkt i dette prosjektet!

Tusen takk til mamma som har bidratt med språkvask i innspurten!

Tusen takk til familien min for at dere har oppmuntret og støttet meg. Nå gleder jeg meg veldig til mer tid sammen med dere!

Gunhild Mannes Nesheim

Universitetet i Stavanger, desember 2020

Innhold

1 Introduksjon	6
1.1 Studiens fokus	6
1.2 Bakgrunn og formål	7
1.3 Problemstilling.....	7
1.4 Studiens aktualitet.....	8
1.4.1 Ungdom og psykisk helse	8
1.4.2 Folkehelse og livsmestring i skolen	10
1.5 Avgrensning av studien	12
1.6 Rapportens struktur	13
2 Begrepsavklaring og teori.....	14
2.1 Begrepsavklaring	14
2.1.1 Livsmestring i skolen	14
2.1.2 Forventninger	16
2.2 Teori.....	16
2.2.1 Antonovsky- salutogenese	16
2.2.2 Bateson- kommunikasjonsteori.....	21
2.2.3 Anerkjennende relasjoner	26
3 Metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	31
3.2 Metodisk tilnærming	31
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	32
3.2.2 utfordringer knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet.....	33
3.3 Intervjustudien.....	34
3.3.1 Utvalg, rekruttering og gjennomføring.....	35
3.3.2 Analyse og tolkning.....	36
3.4 Studiens vitenskapelige kvalitet	38
3.4.1 Reliabilitet	38
3.4.2 Validitet	40
3.4.3 Overførbarhet	42
3.5 Etske vurderinger	43
4 Presentasjon av resultater.....	45
4.1 Vellykkethet og skuffelse	45
4.2 Når alt blir for mye.....	49
4.3 Å være god nok	54
4.4 Å få være «ekspert på sin egen opplevelse».....	55

4.5 Friminutt fra prestasjonsforventninger	62
5 Drøfting av resultater	65
5.1 Å håndtere skaper mestring	65
5.1.1 Kravet om «det perfekte ytre og indre».....	65
5.1.2 Litt stress kan være nødvendig.....	67
5.1.3 Skolefaglige prestasjoner, vellykkethet og fagemnet «livsmestring».....	68
5.1.4 Selvforsynte elever i en individrettet kultur?.....	71
5.2 Å begripe skaper mening.....	72
5.3 Å anerkjennes skaper motivasjon	75
6 Avslutning	79
6.1 Oppsummering av resultater	79
6.2 Konklusjon	81
6.3 Videre forskning	82
7 Litteraturliste.....	84
Vedlegg 1: Intervjuguide	90
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	93
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	96
Vedlegg 4: Vurdering NSD	97

1 Introduksjon

Vi har omfattende informasjon fra Ungdata-undersøkelsene fra perioden etter 2010 som sier noe om hvordan det er å vokse opp som ung i Norge i dag. Et hovedfunn fra den siste Ungdata-undersøkelsen fra 2020 er at størsteparten av ungdommer i Norge har det bra (Bakken, 2020). De fleste lever aktive liv, hvor vennskap, familieliv, skole, trening og digital fritid står sentralt. Flertallet opplever at de har god psykisk og fysisk helse, og ungdommene framstår generelt som optimistiske med tanke på framtiden sin (Madsen, 2018; Bakken, 2020). På den andre siden har stadig flere unge de siste tiårene rapportert om psykiske helseplager som kan knyttes til økende stress og prestasjonspress i samfunnet (Bakken, 2020). Madsen (2020a) peker på denne samfunnsutfordringen og ser den i sammenheng med det nye emnet «Folkehelse og livsmestring» i skolen:

Begrepsparet stress og press er innarbeidet som selve nøkkelen til å forstå unges livsutfordringer i Norge i dag, med flerfoldige sider i Ungdata-rapporten, og det anses som et så stort problem at man innfører et tverrgående emne for å hjelpe elevene å hankses med det. (Madsen, 2020a, s. 107)

Madsen (ibid) stiller videre spørsmål ved hvor god forståelse vi egentlig har av fenomener som stress og press slik ungdom opplever dem, og denne studien er ment som et bidrag til å øke denne forståelsen.

1.1 Studiens fokus

Et overordnet fokus for denne masterstudien er ungdom og deres psykiske helse, med vekt på hvordan ungdommer erfarer å leve opp til de krav og forventninger som hverdagen deres består av. Nærmere beskrevet er studiens fokus knyttet til hvorvidt skolens kommunikasjon av prestasjonsforventninger bidrar til positiv utvikling og mestringstro hos ungdomsskoleelever: Hva viser elever til som betydningsfullt i relasjoner til lærere og medelever når det gjelder å forholde seg til prestasjonsforventninger? Med dette utgangspunktet rettes også fokus mot det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», og hva som bør vektlegges i elevenes skoleliv, basert på elevenes fortellinger.

1.2 Bakgrunn og formål

At ungdomstiden kan være både «kjekk», «sårbar» og «tidvis grusom», slik Heradstveit, Øhlckers og Sand (2020, s. 15) beskriver denne livsfasen, er trolig noe mange kan kjenne igjen fra egne erfaringer. Ungdomstiden kan oppleves som den beste fasen i livet, men også som den mest utfordrende og vanskelige, og kanskje er det slik at det er vanskeligere å være ungdom nå til dags enn for tidligere generasjoner? Det finnes i alle fall en utbredt allmenn bekymring for dagens ungdom som kommer til uttrykk gjennom både media, forskning og i hverdagssamtaler, hvor en peker på at ungdom i dag utsettes for et uforholdsmessig stort press fra flere kanter.

Målet med denne oppgaven er ikke å forsøke å argumentere for eller imot påstander om at det er verre å være ungdom nå enn før. Det vi imidlertid sikkert kan vite, er at ungdomstiden til alle tider har vært en utfordrende fase i livet. Samtidig vet vi også at ungdommer til enhver tid har utfordringer som er preget av den sosiokulturelle virkeligheten som de vokser opp i (Heradstveit et al., 2020).

Gjennom arbeidet mitt som spesialpedagog i PPT får jeg tidvis et innblikk i ungdommers liv og de utfordringer som de opplever, primært i skolekontekst. Ved å lytte til deres fortellinger er målet å støtte og hjelpe dem til å finne gode strategier, slik at de kan oppleve mening og mestring. Like viktig er det også å søke å finne muligheter og ressurser i systemene rundt elevene. Bakgrunnen for temaet jeg har valgt å fokusere på i dette masterstudiet, har slik et utgangspunkt i en faglig og personlig interesse for å forstå ungdom bedre gjennom å lytte til deres erfaringer og opplevelser. Formålet med studien er at en bedre skal kunne legge til rette for livsmestring og god psykisk helse i ungdomsskolen, i lys av hvordan ungdommer opplever kommunikasjon av prestasjonsforventninger.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av oppgavens fokus og formål er det utarbeidet følgende hovedproblemstilling med tilhørende underproblemstilling:

Hvordan erfarer ungdom kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen?

Hvordan kan informantenes fortellinger ses i lys av tema «Folkehelse og livsmestring» i skolen?

1.4 Studiens aktualitet

Gjennom å vise til relevant forskning om ungdoms psykiske helse i sammenheng med opplevd press og stress, den offentlige debatten om prestasjonspresset blant dagens ungdom samt innføring av temaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen, søker jeg i dette avsnittet å vise hvordan forskningstemaet for denne studien er aktuelt i den tiden vi lever i nå.

1.4.1 Ungdom og psykisk helse

I henhold til Ungdata-forskningen, har selvrapporterte psykiske helseplager økt betydelig både for gutter og jenter de siste årene (Bakken, 2020).¹ For noen viser dette seg som tristhet og nedstemthet, bekymringer, søvnevansker og følelsen av at alt er et slit (Bakken, 2020; Eriksen & Bakken, 2020).

Sletten og Bakken (2016) viser til sin litteraturgjennomgang i rapporten «Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer», hvor de finner god dokumentasjon for at det i flere land har vært en økning i psykiske vansker i løpet av en 30-årsperiode, særlig blant unge jenter. En ser på bakgrunn av dette at erfaringer fra internasjonale studier i stor grad samsvarer med resultater fra norske ungdomsundersøkelser (ibid). I henhold til Eriksen og Bakken (2020) vet vi ikke sikkert hva årsaken til den utviklingen vi har sett i selvrapporterte helseplager over flere år skyldes, da forskningen ikke gir noe entydig svar på dette. Sletten og Bakken (2016) viser likevel til mulige årsaker til økning i omfanget av psykiske vansker over tid, hvor en av hovedforklaringene de peker på er endringer i relasjonen til skole og utdanning. De mener derfor at det er relevant å se videre på *skolerelatert stress* som en sentral årsaksfaktor (ibid).

I rapporten «Stress og press blant ungdom» ser også Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest (2017) nærmere på hva som kan ligge bak økt forekomst av selvrapporterte psykiske helseplager hos ungdom. De undersøker blant annet sammenhengen mellom psykiske helseplager og skolepress, og viser at de unges skolesituasjon er noe av det som er tettest knyttet til stressrelaterte psykiske helseplager. Videre peker de med sine analyser på at skolerelatert stress øker gjennom ungdomstrinnet. En høy andel ungdom rapporterer at de opplever skolestress svært ofte, og spesielt det siste året på ungdomsskolen (ibid). Også

¹ Mens Ung-data-rapporten fra 2019 viste en tydelig forverring i psykisk helse blant ungdom, er resultatene fra 2020 er nokså like tallene fra 2019. Bakken mener at det er for tidlig å konkludere med årsaken til disse resultatene, men påpeker at undersøkelsen i året 2020 ble basert på halvparten av planlagt datainnsamling på grunn av koronasituasjonen (Bakken, 2020).

Skaalvik og Frederici (2015) sine forskningsresultater viser at prestasjonspresset som øker gjennom ungdomsskolen har negativ innvirkning på elevers mentale helse. I henhold til disse forskerne rapporterer elever som opplever et høyt prestasjonspress mer nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd enn andre elever (ibid). I Ungdata-rapporten fra 2020 svarer 14 prosent av ungdommene at de ofte eller svært ofte har vansker med å takle press. Skole og utdanning er det området som de aller fleste opplever press innenfor (Bakken, 2020).

Selv om vi ikke har nok kunnskap om mekanismene bak økningen av psykiske helseplager, og om hva som er årsaken til hva, kan vi se at forskning antyder sammenhenger mellom stress og press blant ungdom, deres skolesituasjon og psykiske helseplager (Eriksen & Bakken, 2020). Redd Barna sin ungdomsorganisasjon «Press» skriver på sine nettsider at mange unge kjenner på at de ikke er gode nok og ikke strekker til (<https://press.no/>). Informasjonen en finner på denne nettsiden er et eksempel på at unge i dag ofte blir omtalt både i media og av forskere som en generasjon som utsettes for et stort press fra mange kanter samtidig. I den offentlige debatten om hvordan det er å være ung i dagens samfunn blir det ofte uttrykt bekymring for at dette presset kan være skadelig for unges mentale helse. Forskerne Bjørndal, Diseth og Holte uttrykker i kronikken «Varsko om skolestress» (vg.no, 12.10.2016) bekymring for at elever utsettes for vedvarende stress knyttet til skole, som kan ha en negativ innflytelse på hjerneutvikling og læring. Andre forskere peker på at for noen ungdommer blir summen av alle aktivitetene som det knyttes forventninger til et voksende problem fordi kravene kan bli utmattende i lengden (Uthus, 2019a; Bakken, 2020). Det vises til at forventningene er store, og at ungdommene kan oppleve at de helst bør prestere høyt på flere ulike arenaer. Denne trenden, hvor ungdommer i dagens samfunn rapporterer om prestasjonspress fra flere kanter, og opplevelsen av at de ikke skal være *bra nok*, men *best*, ligger bak betegnelsen «generasjon prestasjon» (Rødevand, 2015; Heradstveit et al., 2020, s. 18).

I lys av det bildet som tegnes i den offentlige debatten av vår generasjons ungdommer, var det av interesse for meg å undersøke nærmere hva ungdommer selv erfarer kan påvirke deres opplevelse av mestring i skolekontekst. Med utgangspunkt i nevnte forskning som tyder på tette sammenhenger mellom psykiske helseplager og opplevd stress og press på skolen, har jeg valgt å fokusere på hvordan ungdom erfarer kommunikasjon av prestasjonsforventninger i ungdomsskolen. I denne forbindelse finner jeg også forskningsrapporten «Stress i skolen» (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017) som interessant. Her vises det til en systematisk kunnskapsoversikt med analyser av 33 studier fra 28 land, der målet med undersøkelsen var å

finne årsaker til stress i skolen (ibid). Ut fra analysen av disse resultatene pekes det på fire forhold som en mener kan motvirke stress i skolen. Ett av disse forholdene er at skoleleder og lærere kan bidra til å unngå at det utvikler seg en stresskultur ved å ha en bevisst holdning til hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres til elevene (ibid).

1.4.2 Folkehelse og livsmestring i skolen

Det nye læreplanverket for skolen, Kunnskapsløftet 2020, trådte i kraft fra høsten 2020. Med dette læreplanverket ble tre nye tverrfaglige emner innført, der «Folkehelse og livsmestring» var ett av dem (Utdanningsdirektoratet, 2020). Emnet skal integreres i de ulike fagene og er beskrevet i kompetansemål for fag hvor det er relevant (ibid). Tverrfagligheten medfører også at lærerne får ansvaret for å inkludere emnet i fagene der dette er naturlig (Klomsten & Uthus, 2019; Madsen, 2020a).

Med utgangspunkt i en hypotese om at hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres kan ha betydning for elevenes psykiske helse, ønsker jeg også å se denne studiens tematikk i sammenheng med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Forskning viser, som nevnt, en økning i psykiske helseplager hos barn og unge, og denne samfunnsutfordringen regnes som en av årsakene til at livsmestringstemaet innføres i skolen (Klomsten & Uthus, 2019).

I læreplanens overordnede del forklares livsmestring slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Videre omtales det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» på denne måten:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13)

Læreplanen viser her til aktuelle områder som emnet kan omfatte. Ulike forskere har kritisert læreplanen for å mangle tydelige kompetansemål for temaet, og at dette fører til usikkerhet knyttet til gjennomføring og implementering av fag (Holte et al., 2019; Madsen, 2020b). Klomsten og Uthus (2019) ser også behov for tydelige mål for det tverrfaglige emnet i læreplanen, særlig knyttet til det å lære å håndtere tanker og følelser. De peker samtidig på at

når det gjelder livsmestring, finnes det ingen konkret fasit på hvordan dette bør eller skal gjennomføres i skolen. Klomsten og Uthus argumenterer for at livsmestringsundervisning bør følge en dynamisk modell med utgangspunkt i det som engasjerer og oppleves som meningsfylt for elevene (ibid).

I læreplanens overordnede del vises det også til en tydelig sammenheng mellom psykisk helse og livsmestring, da det pekes på at temaet «Folkehelse og livsmestring» skal ...«gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det å *mestre livet* og begrepet *psykisk helse* settes også ofte i forbindelse med hverandre i definisjoner og dokumenter som omhandler psykisk helse. World Health Organization framholder at «Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (WHO, 2018, avsn. 2).

WHO peker altså her på at det å realisere eget potensial, mestre livet med dets normale utfordringer og det å bidra i samfunnet er sentrale faktorer for god psykisk helse.

I rapporten «Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen» viser Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner til at «En manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem blant barn og unge» (LNU, 2017, s.10). Det å innføre temaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen, kan slik tolkes som en klar målsetting om å støtte opp om barn og unges psykiske helse, og dermed også deres forutsetninger for å oppleve det å mestre livet.

Mens noen, både i og utenfor skolen, på den ene siden ytrer stor begeistring for dette nye tverrfaglige temaet, finnes det også flere kritiske stemmer på den andre siden. Professor i kultur og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen er en av dem som uttrykker bekymring for satsningen. Han stiller seg blant annet kritisk til skolens fokus på at barn og unge skal tilegne seg individuelle verktøy for å kunne håndtere dagliglivet på en bedre måte (Madsen, 2020a). Madsen (ibid) viser til Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner som har utarbeidet sin rapport om livsmestring i skolen på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. De har valgt å definere livsmestring som følgende:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på

best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (LNU, 2017, s. 5)

Det å tilegne seg kunnskap og praktiske ferdigheter vektlegges i denne definisjonen, og Madsen (2020a) hevder at med et slikt fokus vil elevene få et stort, individuelt ansvar for å håndtere livene sine og sin egen psykiske helse. Han stiller videre spørsmål ved om et slikt fokus er nyttig for eleven. Skurdal (2020) synes å tenke i samme baner: «Madsen advarer mot en overdreven tro på at personlig utvikling kan demme opp for stress og psykisk slit», sier hun i sitt lederinnlegg (Klassekampen.no, 13.08.2020). Skurdal (ibid) viser til Madsens argumentasjon (2020a) om at temaet livsmestring i skolen ser ut til å bygge på et menneskesyn der det handler om å optimalisere seg selv. Skurdal (2020) kan tolkes slik at det i søken etter forklaringer på økning av psykiske helseplager hos barn og unge, vises det blant annet til trekk ved kapitalstyrte samfunn som bærer preg av en konkurranse- og prestasjonskultur. Skolen vil i slike samfunn bli en av de arenaene hvor presset er størst, slik Uthus også viser til (2019a).

På bakgrunn av denne diskusjonen og kritikken som er rettet mot temaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen, ble jeg opptatt av hvorvidt livsmestring er hensiktsmessig som tema i skolen, og hva det i så fall bør fokuseres mot i elevenes skoleliv. Favner temaområdet viktige forutsetninger for skolen å kunne lykkes når det gjelder kommunikasjon av prestasjonsforventninger?

1.5 Avgrensning av studien

Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» skal gi elevene kompetanse som fremmer både god fysisk og psykisk helse, i henhold til læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange aktuelle områder nevnes som aktuelle å arbeide med innenfor temaet, fra fysisk og psykisk helse, til rusmidler eller personlig økonomi. Slik skal skolen legge til rette for at den enkelte kan ta gode helsevalg, og dermed bidra til at folkehelsen i samfunnet styrkes (ibid). Denne studien har jeg valgt å avgrense til den delen av temaet som fokuserer på å styrke elevenes psykiske helse, med utgangspunkt i begrepet livsmestring. Jeg har videre valgt å avgrense studien ved å hovedsakelig fokusere på prestasjonsforventninger knyttet til skolekontekst, med tanke på at oppgavens formål er å bidra til å styrke skolens praksis. Likevel vil det være et viktig perspektiv at elevenes erfaringer utenfor skolen også spiller inn på det livet de lever på skolen. Likeså blir ikke

erfaringer, opplevelser og følelser igjen på skolen når de går derifra. «Skolelivet berører livet i sin helhet», i henhold til Uthus (2019a, s. 17).

1.6 Rapportens struktur

Denne oppgaven har seks hovedkapitler. *Første kapittel* er en introduksjon av studiens fokus, formål og aktualitet. I dette kapitlet presenteres også problemstilling og avgrensning av studien.

I *kapittel to* avklares sentrale begreper for studien, og det teoretiske rammeverket presenteres med utgangspunkt i begreper fra teoretikerne Antonovsky, Bateson og Schibbye.

I *kapittel tre* redegjøres det for overveielser og valg knyttet til metode, datainnsamling og tolkningsprosess. Studiens validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderinger diskuteres også i dette kapitlet.

I *kapittel fire* presenteres resultatene, med utgangspunkt i de ulike temaene som utkrystalliserte seg under analyseprosessen.

I *kapittel fem* drøftes sentrale resultater som er presentert i kapittel fire, i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Resultatene drøftes også sett i sammenheng med temaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen, med fokus på fenomenet livsmestring.

I *kapittel seks* presenteres en oppsummering av de viktigste resultatene fra studien, samt oppgavens konklusjon og refleksjoner om videre forskning.

2 Begrepsavklaring og teori

2.1 Begrepsavklaring

Jeg vil her vise hvordan begrepene *livsmestring* og *forventninger* forstås i denne oppgaven på bakgrunn av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for undersøkelsen min.

2.1.1 Livsmestring i skolen

I forbindelse med temaet livsmestring er det også av interesse å se nærmere på begrepet *helse*. Som nevnt, knyttes helsebegrepet nært sammen med livsmestring. Uthus (2019a) viser til at helsebegrepet har utviklet seg over tid, fra tidligere å bli forstått som fravær av sykdom, til å omfatte noe mer enn dette. Helse blir nå ofte forstått som «de ressursene mennesket innehar for å kunne leve gode liv» (ibid, s.18). I henhold til Uthus (2019a) viser *ressurser* til kraft eller styrke hos mennesket som kan bidra til å forebygge sykdom. Å *leve gode liv* handler på sin side om det å oppleve velvære i aktiviteter og i relasjoner til andre, og slik omdefineres helse fra å handle om sykdom, til å handle om hva som gjør mennesker friske (ibid). Dette perspektivet finner en igjen hos Antonovsky (2018) i hans teori om salutogenese, som nettopp handler om hva som skaper helse og mestring. Salutogenese er de faktorene som bringer helse til tross for at vi utsettes for stressende hendelser i livet, og Antonovsky viser til både individuelle og kollektive motstandsressurser som fremmer mestring av utfordringer i livet. Sentralt i teorien om salutogenese er forutsetningen om at mennesket trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen for å oppnå god psykisk helse (Antonovsky, 2018).²

I denne oppgaven knytter jeg begrepet livsmestring opp mot en forståelse av helse og mestring i lys av Antonovskys teori om salutogenese (2018). Teorien hans vektlegger fokus på helsefremmende faktorer. Disse faktorene kan gjøre livet begripelig, håndterbart og meningsfylt, slik at en kan oppleve sammenheng med en viss grad av kontroll og balanse i livet, også til tross for vanskelige livsbetingelser. I tråd med Antonovskys teori vektlegger jeg i oppgaven at livet ikke er noe som kun skal mestres individuelt, men at det også avhenger av ressurser som finnes i samfunnet og omkring elevene, blant annet i relasjoner og sosiale fellesskap (von Heimburg & Ness, 2020). Uthus (2019a) peker på at Antonovskys teori om

² Antonovskys teori om salutogenese blir nærmere beskrevet i avsnitt 2.2.1.

opplevelse av sammenheng er nært forbundet med opplevelse av tilhørighet. Elevene må, ifølge Uthus (ibid), gis tilgang til opplevelse av mening og sammenheng i læringsmiljøet. Dette kan oppnås gjennom trygge og positive relasjoner til lærere og i et læringsfellesskap (ibid). Dette perspektivet understreker dermed relasjoners betydning for elevenes livsmestring.

Videre vektlegges elevens opplevelse av medvirkning som betydningsfullt for å oppleve livsmestring i denne oppgaven. Dette ses i lys av menneskets aktive evne til tilpasning og motivasjon for å styre sitt eget liv. Uthus (2019a) viser til at de ressursene mennesket har for å kunne leve gode liv også handler om at alle mennesker har et iboende potensial til å bli «agenter i egne liv» (s. 28). Uthus (ibid) viser her til Banduras sosialkognitive teori og slik Skaalvik og Skaalvik har oversatt hans begrep «human agency» til norsk (Bandura, 1997; Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 46). Bandura hevder at det enkelte individ er sterkt motivert for å ta styring over eget liv, og at alle mennesker har dette potensialet i seg. En forutsetning for å bli agent i eget liv, er imidlertid forventning om mestring, i henhold til Bandura (1997). Hans optimistiske menneskesyn kan dermed ses i nær relasjon til Antonovskys mestringsorienterte teori med fokus på menneskets aktive evne til tilpasning for å øke mestring, helse og velvære (Antonovsky, 2018). Med utgangspunkt i denne forståelsen, peker Uthus på at en helsefremmende skole vil være «en skole som ivaretar denne iboende motivasjonen for læring, vekst og utvikling, som alle barn og unge har» (Uthus, 2019b, s.7³). Uthus peker også på at gjennom å lytte til elever og å gi dem mulighet for medansvar for eget liv i skolen, kan en påvirke elevene til å bli agenter i eget liv (Uthus, 2019a). Tvedt og Bru bruker det liknende uttrykket «kaptein på egen skute», og mener at en kan stimulere til denne opplevelsen av medvirkning gjennom å støtte opp om elevenes integritet og gi dem muligheter for å ta egne valg (2019, s. 62). Slik kan en også øke elevenes motivasjon for læring (Tvedt & Bru, 2019). Medvirkning kan videre ses i sammenheng med Schibbyes forståelse av begrepet anerkjennelse, hvor den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt (Schibbye, 2017). Videre framholder Bae (1988) at barn gjennom relasjonen skal få oppleve seg som «eksperter på sin egen opplevelse», noe en først kan bli når opplevelsen anerkjennes av en annen (s. 214).

Dermed framstår livsmestringsbegrepet som komplekst og som et tema en kan tilnærme seg både fra et person-, gruppe- og samfunnsnivå. I denne oppgaven vil det være av interesse å se

³ Sitat hentet fra forord i Uthus (2019b).

disse ulike perspektivene på livsmestring i sammenheng med hva informantene forteller om hvordan de erfarer kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen.

2.1.2 Forventninger

Denne studien bygger på en forståelse av at forventninger kommuniseres i sosiale situasjoner og dermed er kontekstavhengige (Manger & Wormnes, 2015). Videre vektlegges at kommunikasjonen av forventninger skjer både direkte og indirekte gjennom verbale og nonverbale uttrykk. Disse uttrykkene kan samsvare med hverandre, eller de kan være motstridende. Sosiale forventninger er med på å forme oss som individer gjennom de tilbakemeldingene vi mottar. Slik bidrar forventninger til å skape sosiale realiteter (ibid).

2.2 Teori

Jeg har tatt utgangspunkt i ulike begreper fra tre teoretikere i undersøkelsen min. Antonovsky (2018⁴), Bateson (2000⁵, 2002⁶) og Schibbye (2017) har gitt innhold til disse begrepene. Med hjelp av nevnte teoretikere vil jeg søke å belyse og svare på problemstillingen i denne oppgaven.

2.2.1 Antonovsky- salutogenese

Begrepene *begripelighet*, *håndterbarhet* og *mening* er særlig aktuelle for undersøkelsen min. Hvordan elever oppfatter og håndterer prestasjonsforventninger i skolen kan ses i forbindelse med disse begrepene. Det samme kan fenomenet *livsmestring* som er sentralt i det nye tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» i skolen.

Begrepet salutogenese stammer fra den amerikansk-israelske forskeren Aaron Antonovsky (1923-94). Antonovsky vektlegger i sin teori at alle mennesker lever i et kontinuum mellom fullstendig velvære og det motsatte av dette (Antonovsky, 2018; Myskja, 2020). Individet betraktes derfor ikke som hundre prosent sykt eller friskt, og en rekke faktorer er med på å påvirke hvor en til enhver tid befinner seg på skalaen. Årsakene til hvor en befinner seg på skalaen av helse på et bestemt tidspunkt er imidlertid ikke alltid like åpenbare og lette å

⁴ Originalverket utgitt 1987

⁵ Originalverket utgitt 1972

⁶ Originalverket utgitt 1979

identifisere (Myskja, 2020). Antonovsky (2018) stilte spørsmål ved hvorfor noen mennesker klarer seg godt i livet til tross for at de opplever store livsbelastninger, og hans svar på dette var *salutogenese*.

Salutogenese beskriver hvordan mestring kan skapes via opplevelse av sammenheng, og teorien ble av Antonovsky utviklet som en motvekt til *patogenese*, som på sin side vektlegger å finne risikofaktorer og årsaker til sykdom (Langeland, 2014). Antonovsky valgte i sin teori å fokusere på ressurser som kan bidra til at enkelte mennesker klarer å opprettholde eller eventuelt bedre helsen sin, til tross for at de opplever motgang og ulike belastninger i livet (ibid). En målsetning i Antonovskys teori er å forstå og støtte mennesker sin evne til tilpasning for å øke opplevelse av mestring og god helse (ibid). Drugli og Lekhal (2018) viser til at en i salutogenesen retter oppmerksomheten mot ressurser hos mennesker som bidrar til å fremme psykisk helse, robusthet og livskvalitet. Slik kan teorien om salutogenese knyttets til begrepet livsmestring (ibid).

Mens patogenese klassifiserer mennesker som friske eller syke, definerer en altså i teorien om salutogenese *helse* som et kontinuum (grader av helse), og en er opptatt av å finne faktorer som skaper en høyere grad av helse (Langeland, 2009; Antonovsky, 2018). I patogenesen fokuserer en videre på å begrense risikofaktorer, mens en i salutogenesen fokuserer på å finne fram til og å ta i bruk mulige motstandsressurser (Antonovsky, 2018). I min undersøkelse ønsker jeg å se stress i en videre forståelse enn som et ensidig negativt fenomen. Dette tilbyr Antonovsky (2018) med sin positive helseforståelse, i det han gjennom sin teori om salutogenese forstår spenning og belastning som potensielt helsefremmende. I motsetning til dette synet ser en i patogenesen på stress som sykdomsskapende (Langeland 2009).

Teorien om salutogenese er kjent for det sentrale begrepet «sense of coherence». Begrepet blir forkortet som SOC på engelsk og oversatt til «opplevelse av sammenheng» på norsk, hvor forkortelsen OAS blir brukt (Antonovsky, 2018, s. 17). Bakgrunnen for utviklingen av teorien om salutogenese og begrepet *opplevelse av sammenheng* var Antonovsky sine intervjuer med kvinner som hadde overlevd opphold i konsentrasjonsleirer. Til tross for at de hadde opplevd svært belastende livshendelser, viste undersøkelsen at 29 prosent av de overlevende var ved rimelig god helse. Videre fant Antonovsky at disse kvinnene opplevde høy grad av sammenheng i tilværelsen. Han erkjente etter disse intervjuene at mange mennesker, til tross for høy stressbelastning, overlever og klarer seg fint (Antonovsky, 2018). Antonovsky skriver at han er ... «overbevist om at opplevelse av sammenheng er avgjørende for at en person bevarer sin plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse og eventuelt beveger seg i

retning av helse-enden» (ibid, s. 38). Denne opplevelsen av sammenheng ser Antonovsky på som en grunnleggende holdning hos mennesket, og beskriver fenomenet på denne måten:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne håndtere kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. (Antonovsky, 2018, s. 41)

Begripelighet, håndterbarhet og mening utgjør på denne måten sammen en opplevelse av sammenheng, og bidrar til ulik grad av mestring, helse og velvære (Antonovsky, 2018).

Begripelighet handler om at personen forstår livssituasjonen sin (Langeland, 2009). Dette ses i sammenheng med i hvilken grad stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø oppleves som kognitivt forståelig og sammenhengende klar informasjon (ibid). Elevers indre og ytre situasjon kan blant annet handle om indre selvfølelse, mestringstro og forventninger til seg selv, og de forventningene og kravene de blir møtt med i sine ytre omgivelser. Dersom stimuli en utsettes for i det indre og ytre miljøet ikke oppleves som begripelig, sammenhengende og klar informasjon, vil man i henhold til Antonovsky (2018) oppleve situasjonen som kaotisk, uventet eller uforståelig. Begripelighet gir altså mulighet for å sette situasjonen inn i en forståelig sammenheng (ibid).

Håndterbarhet har sammenheng med tro på å ha tilstrekkelige ressurser til rådighet slik at man kan håndtere krav og forventninger som man møter i livet, og finne løsninger på disse (Langeland, 2009). Antonovsky peker på at de ressurser man har til rådighet kan være ressurser man har selv, eller ressurser som kontrolleres av en annen som man stoler på og har tillit til. At livet av og til går i motbakke er noe elever også vil erfare, og håndterbarhet handler om hvorvidt man har tillit til at man er man i stand til å takle utfordringer og å komme seg videre i livet (Antonovsky, 2018).

Meningsfullhet er også et viktig begrep for undersøkelsen min knyttet til kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen. Meningsfullhet forklares av Antonovsky som motivasjonselementet, og blir av ham identifisert som den viktigste komponenten i opplevelsen av at tilværelsen er sammenhengende (Langeland 2009; Antonovsky, 2018). Det handler om livsområder som oppleves som viktige og gir mening både følelsesmessig og kognitivt. Hvorvidt opplever man at livets problemer og krav er verdt å bruke krefter på? (Antonovsky, 2018). Det kan tenkes at elever opplever forventninger om å prestere på flere

arenaer enn i skolesammenheng. Det vil dermed være av interesse å spørre informantene om hva som kreves av dem, og i den sammenheng kanskje også få svar på hva de fokuserer kreftene sine mot.

Alle disse tre komponentene som bidrar til opplevelse av sammenheng er nødvendige, og de er uløselig knyttet til hverandre (Antonovsky, 2018). Antonovsky (ibid) mener imidlertid at de ulike komponentene ikke er like viktige for opplevelse av tilværelsen som sammenhengende. Han peker, som nevnt, på at motivasjonskomponenten, som er knyttet til faktoren meningsfullhet, ser ut til å være mest sentral og at denne fungerer som en drivkraft i livet. En person som skårer lavt på begripelighet og håndterbarhet, men høyt på mening vil ifølge Antonovsky ofte vise sterkt pågangsmot og være dypt engasjert i å oppnå både forståelse og å finne ressurser til å mestre. Uten denne faktoren vil man kun skåre midlertidig høyt på begripelighet og håndterbarhet (ibid). Begripelighet mener Antonovsky er nest viktigst, da en ikke kan håndtere situasjoner uten å begripe dem. Håndterbarhet har likevel stor betydning, i henhold til Antonovsky (ibid), for dersom man opplever å ikke ha ressurser til rådighet, vil dette ha negativ innvirkning på opplevelsen av mening og dermed også vilje til å gjøre noe med situasjonen. God mestring avhenger altså av opplevelse av sammenheng, samlet sett, og Antonovsky viser at de ulike komponentene påvirker hverandre gjensidig (ibid). Videre påpeker Antonovsky at det er helt sentralt i livet å ha områder som er opplevd som betydningsfulle. Det neste spørsmålet blir om personen opplever disse som begripelige, meningsfylte og håndterbare, slik at en kan oppleve mestring og god helse (ibid).

Teorien om salutogenese bygger på en grunnleggende filosofisk idè om at menneskene befinner seg i en tilstand av heterostatisk ubalanse, eller mangel på orden (Antonovsky, 2018). Antonovsky (ibid) viser i sin teori, i tråd med denne tenkningen, at dagliglivet er fullt av ulike stimuli som vi ikke automatisk vet hvordan vi skal respondere på. I de tilfellene hvor stimuli skaper en *spenningstilstand* som man blir nødt til å reagere på og håndtere, kaller Antonovsky dette for stressfaktorer. Det å se på stressfaktorer som en naturlig del av tilværelsen er, i henhold til Langeland (2014), en tanke som står i motsetning til patogenese, hvor det ses som viktig å unngå stressfaktorer. I min studie vil det være av interesse å se situasjoner som skaper spenning for elevene i sammenheng med kommunikasjon av prestasjonsforventninger, og hva som eventuelt kan hjelpe elevene til å oppleve mestring i slike situasjoner. Antonovsky (2018) mener at utfallet av disse situasjonene avhenger av om spenningen blir håndtert på en adekvat måte. Sentralt for min studie er også at teorien til Antonovsky viser at situasjoner som skaper spenning potensielt kan være helsefremmende.

Jeg er nysgjerrig på hvorvidt elever opplever stress som noe utelukkende negativt, eller om stress også kan tenkes å ha en positiv innvirkning.

Det å studere hvilke faktorer som bestemmer hvordan en håndterer spenning blir i henhold til Antonovsky (2018) en svært viktig oppgave for helsevitenskapen, og han peker i denne sammenheng på *generelle motstandsressurser* som forhold som gir beskyttelse mot stressfaktorer (ibid).⁷ Antonovsky mener at generelle motstandsressurser er alle forhold som gir effektiv beskyttelse mot stressfaktorer, og definerer dette som «potensielle ressurser som personer med en sterk OAS kan mobilisere og bruke for å finne løsninger på det instrumentelle problemet» (Antonovsky, 2018, s. 16). Myskja (2020) forklarer generelle motstandsressurser som summen av fysiske, psykiske og sosiale faktorer som hjelper individet når det møter motstand i livet. Langeland (2014) viser til at motstandsressurser skaper livsopplevelser preget av sammenheng, balanse mellom under- og overbelastning samt deltakelse i beslutningstaking, i henhold til Antonovsky. Situasjoner som skaper spenning i livet vil på sin side være preget av manglende sammenheng, under- og overbelastning samt mangel på deltakelse i beslutningstaking. Innen den salutogene tenkemåten vil derfor graden av personlige og kollektive motstandsressurser en har tilgjengelig og kan anvende korrelere med grad av helse (ibid). Det vesentlige med generelle motstandsressurser er altså at de skaper livsopplevelser som bidrar til å styrke opplevelsen av sammenheng (Antonovsky, 2018).

Betydningen av motstandsressurser slik Antonovsky (2018) beskriver dette, ser jeg som viktig i forbindelse med elevers håndtering av krav og forventninger i skolen. Hva tenker elever om egne og kollektive motstandsressurser og tilgang til disse? Antonovsky (ibid) hevder at en sterk opplevelse av sammenheng er avgjørende for å håndtere spenning på en tilfredsstillende måte, og om utfallet av situasjonene blir helsebringende, nøytralt eller skadelig. En sterk opplevelse av sammenheng vil dermed gjøre personen motivert for å håndtere stress, gi tro på at en kan forstå og at en har tilgjengelige ressurser (ibid). Med utgangspunkt i Antonovskys framheving av at opplevelse av sammenheng skaper bedre toleranse for stress, er det av betydning for meg å undersøke dette nærmere med mine informanter. Spørsmål knyttes til hvorvidt skolens kommunikasjon av prestasjonsforventninger oppleves som en sammenhengende prosess for elevene. Videre knytter jeg spørsmål til opplevelsen av begripelighet, håndterbarhet og mening, når informantene beskriver sine erfaringer med å leve opp til de krav og forventninger som deres hverdag består av, både på skolen og i livet ellers.

⁷ I litteratur om salutogenese brukes også begrepet *generelle mestringsressurser* om samme fenomen.

2.2.2 Bateson- kommunikasjonsteori

Batesons ideer om kommunikasjon vil stå sentralt og fungere som forståelsesramme og et bakteppe for denne studien. Samtidig vil begreper fra Batesons kommunikasjonsteori bli brukt til å analysere og forsøke å forstå elevenes opplevelse av kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolekontekst. Kommunikasjonsbegrepet, og særlig begrepene analog og digital kommunikasjon, har jeg vurdert å være hensiktsmessige i studien min. Av den grunn går jeg ikke inn kommunikasjonsteorien til Bateson i sin helhet, men presenterer i stedet ulike sider ved teorien som skal være med å belyse problemstillingen min.

Kommunikasjon som fenomen har vært studert siden antikken, og dette fenomenet kan defineres og forstås fra mange ulike perspektiver (Ulleberg, 2020). Ulike teoretiske tilnærminger har derfor hatt innflytelse på vår forståelse av hva kommunikasjon er, og mens noen tradisjoner står i motsetning til hverandre, vil andre tradisjoner til dels overlape hverandre (Littlejohn & Foss, 2005). Ingen av tradisjonene kan imidlertid bidra til å forstå alle aspektene ved kommunikasjon, i henhold til Littlejohn og Foss (ibid).

Kommunikasjonsteorier fra 1940-50- årene beskriver oftest kommunikasjon som en lineær prosess, der budskapet overføres fra en avsender til en mottaker. I dag dominerer sirkulære forståelser av kommunikasjon, der kommunikasjon blir forstått som en kontinuerlig og kompleks prosess (Ulleberg, 2020). Tilbakemeldinger står sentralt i sirkulære forklaringsmodeller, og en har fokus på den konstante og gjensidige kommunikasjonen mellom mennesker. Videre er en oppmerksom på at kommunikasjon foregår innenfor bestemte rammer, og at konteksten har betydning for hvordan det som kommuniseres tolkes (ibid).

I min studie har jeg fokus på elevers opplevelser knyttet til kommunikasjon av prestasjonsforventninger, og rammen for disse historiene vil i hovedsak være skolens kontekst. Kommunikasjonsbegrepet i denne oppgaven vil derfor knyttes til den kommunikasjonen som skjer mellom mennesker, og i stor grad til møtet mellom lærer - elev, samt elev- elev. I likhet med sirkulære forståelser av kommunikasjon vil jeg vektlegge en helhetlig forståelse med fokus på at kommunikasjonen skjer i en prosess som hele tiden er i bevegelse. Det faktum at relasjonen mellom mennesker bidrar til vår fortolkning av virkeligheten ses som særlig interessant. Alle informantenes erfaringer vil være påvirket av at de inngår i relasjoner med blant annet lærere og medelever.

Gregory Bateson (1904-1980) var en britiskfødt antropolog og kommunikasjonsteoretiker. Han har en filosofisk innfallsvinkel til kommunikasjonsteori og utfordrer oss til å tenke over spørsmål som handler om hvordan vi forstår virkeligheten og hvordan vi oppfatter og tolker både enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Hvordan kan vi vite ting, og hva vil det egentlig si å vite? (Jensen & Ulleberg, 2015).

Teorier om kommunikasjon mellom mennesker har ofte tatt utgangspunkt i og handlet om verbalt språk og hvordan vi anvender dette språket for å gi hverandre beskjeder og å dele et budskap (Jensen & Ulleberg, 2015). Dette er et av elementene som inngår i kommunikasjonen mellom mennesker, men i henhold til Batesons perspektiv kan vi ikke se på dette elementet alene for å forstå kommunikasjon. Som et alternativ til den lineære årsak-virkning-modellen utviklet han en sirkulær forståelse av kommunikasjon (Ulleberg, 2020).

Bateson (2000) legger vekt på at det skjer mye forskjellig samtidig når mennesker kommuniserer med hverandre, og han var opptatt av å forsøke å se sammenhenger. I henhold til Ulleberg (2004, 2020) bidrar Bateson, i motsetning til de teoriene som gir en mer forenklet framstilling av kommunikasjon, med mange innfallsvinkler til kommunikasjonsbegrepet. Batesons begrep er komplekst, rikt på mening og vidt definert, framholder Ulleberg (ibid).

Bateson (2000) peker på at det er umulig å skille atferd fra kommunikasjon og setter relasjonen i sentrum for sin forståelse av kommunikasjon. Det er i relasjoner mellom mennesker all kommunikasjon foregår, og i alle relasjoner vil det foregå kommunikasjon, i henhold til Bateson (Ulleberg, 2004). Vi lever livene våre i relasjon til andre mennesker, og det enkelte mennesket kan ikke forstås alene eller studeres isolert fra de relasjonene de inngår i, da dette vil gi en for smal forståelsesramme (Ulleberg, 2004; Jensen & Ulleberg, 2015). Slik understreker forfatterne at vi ikke kan forstå individet løsrevet fra de relasjonene det inngår i og peker videre på at vår forståelse av verden blir konstruert i møte med andre (ibid). Littlejohn og Foss bruker beskrivelsen «cybernetic patterns of interaction» om det som skjer i relasjoner (2005, s. 197). De peker med dette på at relasjoner består av mønstre av interaksjon der ord og handling påvirker hvordan den andre responderer. Over tid utvikler relasjonen på denne måten en spesiell karakter (ibid).

Jeg velger i mitt arbeide å støtte meg til Batesons syn om at kommunikasjon ikke kan forstås løsrevet fra relasjoner. Dette kan ses i sammenheng med teorien om at vi formes av andres forventninger, fordi tanker, følelser, hukommelsen og identiteten skapes gjennom

kommunikasjon mellom mennesker (Manger & Wormnes, 2015). Denne teoretiske tilnærmingen vil være overordnet i denne studien.

Littlejohn og Foss (2005) plasserer Bateson i den kybernetiske tradisjonen innenfor kommunikasjonsteori og mener at han har vært en grunnlegger av denne retningen. Kybernetikk kan knyttes til ulike felt, men i denne sammenhengen handler begrepet om forståelse for kommunikasjon mellom mennesker (Jensen & Ulleberg, 2015). Den kybernetiske tradisjonen har vært svært betydningsfull innen feltet relasjonell kommunikasjon. Ideen om at relasjoner blir formet systematisk av interaksjonsmønstre over tid har blitt en grunnleggende måte å tenke på når det gjelder hva relasjoner er og hvordan de formes (Littlejohn & Foss, 2005).

Sammen med Watzlawick og flere teoretikere var Bateson en del av «The Palo Alto Group», og ideene deres er representert i boka «Pragmatics of Human Communication» (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967). Her presenterer forfatterne en analyse av kommunikasjon mellom mennesker fra et kybernetisk perspektiv. Deres presentasjon av Batesons grunnleggende ideer om kommunikasjon ses som relevante for denne studiens problemstilling, og jeg velger derfor å forklare noen av disse nærmere:

1) Det er ikke mulig å ikke kommunisere

«One cannot *not* behave» (Watzlawick et al., 1967, s. 48). Det er et kjennetegn ved mennesket at det er umulig å melde seg ut av kommunikasjonen med andre fordi all atferd er kommunikasjon. Både aktivitet og inaktivitet, å uttrykke seg verbalt eller å tie stille, det påvirker andre. Og de andre kan heller ikke la være å respondere og ta del i denne kommunikasjonen (ibid). Uansett hvordan vi oppfører oss vil altså dette bli tolket og forstått på bestemte måter av andre. Dette betyr at i klasserommet kommuniserer både elever og lærere både med det de gjør og ikke gjør, og tolkningen av kommunikasjonen kan variere fra elev til elev og fra lærer til lærer (Ulleberg, 2020).

2) Våre erfaringer er subjektive, og all persepsjon er en tolkning

Batesons kommunikasjonsperspektiv handler også om hvordan vi forstår virkeligheten og hvordan vi tolker det vi opplever rundt oss. Bateson mener at vi kun forholder oss til ideer om tingene og at ingen har direkte tilgang til en objektiv verden (Bateson, 2000, 2002; Ulleberg, 2004).

Relevance or reality must be denied not only to the sound of the tree which falls unheard in the forest but also this chair which I can see and on which I am sitting. My perception of the chair is communicationally real, and that on which I sit is, for me, only an idea, a message in which I put my trust. (Bateson, 2000, s. 250)

Som en følge av at vi kun forholder oss til vår tolkning av fenomener og gjenstander, vil virkeligheten opptre ulikt fra person til person, i henhold til Bateson (2000). Slik tolker vi ulike situasjoner og hendelser med utgangspunkt i hvem vi er, og de erfaringene vi har gjort oss (Ulleberg, 2020). Den samme tenkningen finner vi blant annet innenfor dialektisk relasjonsforståelse, hvor begrepet anerkjennelse omfatter det å akseptere og respektere den andres forståelse. Man ønsker å forstå den andres perspektiv (Schibbye, 2017; Ulleberg, 2020).

Det er altså en sentral idé innen denne tenkningen at vi konstruerer den verden vi deltar i, på bakgrunn av slik vi tolker og forstår verden, og slik kan Batesons kommunikasjonsteori også ses i lys av den sosialkonstruksjonistiske tradisjonen.

I min undersøkelse vil det at vi ser og forstår verden ulikt være av interesse. Jeg ønsker å få tak i informantenes subjektive opplevelser av virkeligheten. Batesons (2000) perspektiv innebærer at hver av informantene i min undersøkelse har sin egen virkelighet. På den andre siden er alle informantene del av en kultur som påvirker deres virkelighetsforståelse (Ulleberg, 2020). Det kan derfor tenkes at informantene har noen felles erfaringer basert på den kulturen og de relasjonene de deltar i.

Som forsker vil det samtidig være viktig å ta høyde for at konsekvensen av denne tilnærmingen til å forstå kommunikasjon innebærer at jeg som intervjuer aldri kan forstå den andres virkelighet fullt og helt.

3) Kommunikasjon foregår alltid på flere nivåer

Bateson peker på at kommunikasjon er noe som foregår på ulike nivåer, og bruker begrepene analog og digital kommunikasjon for å illustrere dette (Bateson, 2000). I samtaler kommuniserer vi alltid på begge nivåer samtidig, i henhold til Bateson (ibid). Begrepene analog og digital kommunikasjon gir derfor mening til hverandre og må ses i sammenheng (Ulleberg, 2020). Kjentegn ved det digitale nivået i kommunikasjonen er at det er entydig. Det kan være enkeltord, tegn, gester eller symboler, og blir ikke forstått av andre enn de som har lært det (ibid). Det analoge nivået representerer på sin side det man kommuniserer parallelt med det digitale budskapet, og kan eksempelvis være ansiktsuttrykk, tonefall, blikk

og kroppsspråk. Dette nivået i kommunikasjonen er mangetydig, og det må fortolkes for å forstås (ibid). På den ene siden kan den analoge kommunikasjonen hjelpe oss med å forstå, men på den andre siden kan også det analoge nivået gi grobunn for misforståelser og feiltolkninger (ibid).

Videre kjennetegnes det analoge nivået med at det alltid omhandler relasjonen, og definerer denne slik den oppleves (Littlejohn & Foss, 2005). Samtidig med innholdet i en samtale vil en altså alltid også kommunisere indirekte om hvordan en opplever og forstår forholdet mellom personene. Et budskap kan være tydelig og klart innholdsmessig, mens det relasjonsmessige budskapet henger sammen med hvordan det blir formidlet (ibid). Bateson framholder det analoge nivået i samtalen som mest betydningsfullt, og sier at når det handler om relasjoner, vil handlinger og atferd bety mer enn ord (Bateson, 2000).

Ettersom Bateson hevder at mennesker hovedsakelig er opptatt av å kommunisere om relasjoner, vil den kommunikasjonen som informantene i min undersøkelse erfarer være klart påvirket av det analoge nivået. I min analyse vil det derfor være av interesse å søke å oppdage hvordan elevene erfarer både de digitale og analoge uttrykkene i kommunikasjonen, og disse i kombinasjon. For i den videre kommunikasjonen vil man forholde seg på bakgrunn av hvordan man har tolket kommunikasjonen. Slik kan gode og mindre gode samspillsmønstre etableres (Ulleberg, 2020).

Når det gjelder kombinasjonen av de ulike nivåene, framholder Bateson at dersom kommunikasjonen ikke formidler samsvar mellom analogt og digitalt nivå, oppstår dobbeltkommunikasjon. En versjon av dobbeltkommunikasjon kaller Bateson *dobbeltbinding* (2000, 2002). Typisk for dette fenomenet er at det samtidig kommuniseres to motstridende budskap på ulike nivåer, og at den som utsettes for denne kommunikasjonen ikke klarer å komme seg unna. Uansett hvordan en responderer på kommunikasjonen, blir det feil (Jensen & Ulleberg, 2015). Paradokser kan på denne måten oppstå i kommunikasjonen, og Watzlawick et al. sier at: «It simply is not possible to behave consistently and logically within an inconsistent and illogical context» (1967, s. 196). Dobbeltbinding kan slik brukes som en forståelsesramme for situasjoner hvor elever opplever paradoksal kommunikasjon på skolen. Resultatet av dobbeltbinding kan ifølge Bateson (2000) være forvirring og usikkerhet, men også i enkelte tilfeller alvorlig psykisk lidelse. Schibbye (2017) peker på at dobbeltkommunikasjon i møte med barn vil være særlig alvorlig.

4) En sirkulær forståelse av samspill

Som et alternativ til å forstå begivenheter som noe som skjer i en bestemt og lineær rekkefølge, viser Bateson (2000) til sirkulære årsaksforklaringer som den mest brukbare forståelsesrammen. Mens en i lineære årsaksforklaringer ofte vil peke på egenskaper ved individer, vil sirkulære årsaksforklaringer hjelpe oss til å forstå hendelser som noe som skjer i en bestemt relasjon (Ulleberg, 2020). ... «we continually adapt our behaviors to the feedback we receive from others, and in a relationship, both parties are doing this simultaneously» (Littlejohn & Foss, 2005, s. 197). Det sirkulære samspillet som kjennetegner kommunikasjonen fører ifølge Littlejohn og Foss (2005) til at de ulike partene simultant justerer atferden sin i forhold til hverandre. Dette er basert på de tilbakemeldingene som utveksles mellom partene (ibid).

Gjennom et sirkulært perspektiv kan en få øye på at elever kan vise ulike sider av seg selv i ulike relasjoner, og likedan kan opplevelse av prestasjonsforventninger og livsmestring også variere i ulike relasjoner. I denne studien vil dette være en sentral forståelsesramme.

2.2.3 Anerkjennende relasjoner

Et sentralt begrep i studien min er anerkjennelse, slik psykolog Anne Lise Løvlie Schibbye (2017) definerer begrepet i lys av sin teori om dialektisk relasjonsforståelse. En grunnleggende tanke i Schibbyes teori innebærer at det er i forhold til andre at jeg blir et selv (ibid). Selv om hun i denne teorien snakker om forholdet mellom terapeut og klient, vurderer jeg det som nyttig å bruke hennes perspektiver på dialoger og forståelse av begrepet anerkjennelse som en del av den teoretiske innfallsvinkelen i undersøkelsen min. Schibbye gir begrepet anerkjennelse et rikt innhold og peker på anerkjennende relasjoner mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst (ibid). Fokus på anerkjennelse i relasjoner er av interesse i studien min som undersøker elevers opplevelse av kommunikasjon av prestasjonsforventninger. Elevene opplever forventningene gjennom relasjonene de blir en del av i skolen. Tema anerkjennende relasjoner som en kilde til utvikling og vekst er dermed av interesse sett i sammenheng med hvilke prestasjonsforventninger som kommuniseres på hvilken måte i møtene mellom lærer- elev og elevene imellom.

Begrepet anerkjennelse har en betydning i dagligtalen vår som ofte handler om å gi noen ros eller påskjønnelse (Schibbye, 2017). I henhold til Schibbye (ibid) handler ikke anerkjennelse i teorien om dialektisk relasjonsforståelse om å anerkjenne noens prestasjoner eller innsats,

eller å forsterke en tanke eller opplevelse. I tråd med Schibbyes tenkning blir heller ikke anerkjennelse i denne studien brukt i betydningen at elever får ros eller belønning for prestasjonene sine. Anerkjennelse, slik Schibbye forstår fenomenet, forklarer hun slik: ... «den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske» (2017, s. 258). I lys av denne forståelsen av anerkjennelse, får begrepet relevans for problemstillingen min. Fokus rettes blant annet i min studie mot elevers erfaringer med at deres opplevelser verdsettes og blir satt fokus på i skolekontekst. Tema anerkjennende relasjoner kan, slik jeg ser det, også ses i sammenheng med opplevelse av prestasjonsforventninger og livsmestring.

Teorien om dialektisk relasjonsforståelse bygger på en eksistensialistisk og dialektisk filosofisk grunnholdning. Disse tilnærmingene innebærer blant annet at individet eksisterer i en nær og gjensidig relasjon til andre mennesker, og må derfor bli forstått i den sammenhengen det er en del av (Schibbye, 2017). Basert på et slikt perspektiv er et relasjonelt perspektiv nødvendig, hvor lærer og medelever blir en del av bildet og det som analyseres når informantene forteller om sine opplevelser knyttet til forventninger de møter i skolen.

Schibbye (2017) viser til filosofen Hegel (1770-1831) og hans ideer om at menneskene trenger hverandre for å utvikle seg til selvstendige individer. En persons bevissthet blir til gjennom den andres bevissthet (ibid). I dette samspillet skaper partene hverandres forutsetninger, der den ene partens væremåte viser til den andres væremåte, og omvendt. Det å gjenkjenne sin egen bevissthet i den andres bevissthet, og å ta den tilbake i en endret form, er en prosess hvor bevisstheten utvikles (Schibbye, 1996).

I tilknytning til dette perspektivet stiller Schibbye (2017) spørsmål ved hvordan en kan fange opp andres bevissthet, og hun viser blant annet til at kroppsspråket også kommuniserer. Schibbye (ibid) understreker betydningen av at en i tillegg til å fokusere på det som kommuniseres direkte, også har fokus på det som kommuniseres via det ofte ubevisste kroppsspråket i relasjoner. Sammenhengen med Batesons (2000) kommunikasjonsteori, hvor han hevder at vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig, blir slik tydeliggjort. Hegels dialektiske forståelse av relasjoner innebærer også likeverd gjennom gjensidig anerkjennelse og verdsetting av den andre, slik Schibbye (2017) presenterer hans filosofi. Partene henvender seg til hverandre som subjekt-subjekt, og er villige til å forstå og akseptere den andres opplevelsesmessige synspunkter. I motsatte tilfeller kan en henvende seg til den andre som et objekt, og fokusere på ytre trekk og egenskaper heller enn den andres indre opplevelse. Gjensidig anerkjennelse er nødvendig dersom en skal klare å endre fastlåste relasjoner, og

individets rett til sine egne opplevelser står derfor sentralt innen subjekt-subjekt-tenkningen (Schibbye, 1996, 2017).

Hegels ideer om dialektiske prosesser mellom mennesker kobler Schibbye (1996) til begrepet *intersubjektivitet*, og peker på at dette kan ses som selve kjernen i anerkjennelse. Ulleberg (2020) viser til intersubjektivitet som prosesser hvor mennesker som deltar i samme situasjon eller aktivitet utvikler en felles forståelse. Disse prosessene utdypes i teorien om dialektisk relasjonsforståelse, og slik begrepet anerkjennelse får innhold i denne teorien skaper det muligheter for stadig økende selvavgrensning og selvrefleksjon hos individet, i henhold til Schibbye (1996). Selvrefleksivitet forklares som en spesifikk menneskelig egenskap som handler om å kunne forholde seg til og betrakte seg selv, men også å vurdere hvordan en selv kan bli oppfattet av andre og å ta andres perspektiv (Schibbye, 2017). Selvavgrensning er nødvendig for slik innlevelse og viser på sin side til menneskets evne til å skille mellom egne og andres opplevelser, slik at en også kan ha et avklart forhold til egne behov uavhengig av hva andre mener (ibid).

Schibbyes begrep intersubjektivitet som kjernen i anerkjennelse kan videre ses i sammenheng med emnet livsmestring i skolen. Fenomenet anerkjennelse innebærer, i henhold til Schibbye (2017), evne til å sette seg inn i og anerkjenne den andres subjektive opplevelse. Man søker å forstå den andres perspektiv. Dette forutsetter at partene i relasjonen er likeverdige, forstått som at de har lik rett til sine opplevelser. Slik ser Schibbye anerkjennelse som avgjørende for positiv vekst gjennom relasjoner (ibid).

Schibbye trekker fram *lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse* som viktige «ingredienser» i anerkjennelse (2017, s. 266).

Lytting i lys av en anerkjennende holdning handler ifølge Schibbye (1996) om å være åpen og å unngå forutinntatthet. En lytter aktivt gjennom å fokusere på den andres opplevelse, samtidig som en er følelsesmessig tilgjengelig. Schibbye (ibid) skiller mellom å lytte og å høre, og hun viser til Daniel N. Sterns begrep «affektiv inntoning» (s. 533). Den affektive inntoning handler om å erfare et opplevelsesfellesskap gjennom å tone seg inn i den andres opplevelsesverden (ibid). Slik kan en gi den andre rom til å bli bedre kjent med seg selv, og dermed styrkes også evnen til selvrefleksjon og selvavgrensning (ibid). På tross av at Schibbye og Antonovsky har ulikt ontologisk ståsted er det, slik jeg ser det, aktuelt å peke på en tilsynelatende omforent forståelse av mening og begripelighet: Når jeg er begripelig for deg blir jeg begripelig for meg selv, og dialogen gir mening.

Gjennom en anerkjennende holdning søker en også å *forstå* den andres opplevelse ved å kontakte tilsvarende følelser i seg selv (Schibbye, 2017). Ved å nå inn til den andres opplevelsesverden kan en oppnå en indre forståelse hos den andre. En som opplever å bli forstått innenfra kan slik få et annet forhold til egne følelser ved at egne følelser blir speilet i en annen (ibid). Ulleberg (2020) peker på at idet en anerkjenner den andres måte å forstå på, vil en også samtidig være nysgjerrig på egen forståelse, og prosessen kan videre føre til at en ser egen forståelse i et kritisk lys eller at det er behov for endring. Hvorvidt elever møtes i et slikt perspektiv på skolen når forventninger om å prestere kommuniseres, vil slik sett ha en betydning for elevens muligheter for utvikling og vekst, slik jeg ser dette i lys av nevnte teoretikere.

Anerkjennelse handler videre om å *akseptere* og *tolerere* den andres følelser og opplevelser, i motsetning til å dømme eller bedømme (Schibbye, 2017). Opplevelsen av at vanskelige følelser blir møtt med aksept og toleranse, kan skape erfaring med at en eier sin egen opplevelse. Da kan en også bli i stand til å endre på den eller gi avkall på den (ibid). Videre kan aksept og toleranse bidra til trygghet i relasjonen og styrking av selvfølelsen hos den andre (Schibbye, 1996). Slik kan også elevens opplevelse av å mestre livet ha sammenheng med aksept og toleranse fra lærer.

Bekreftelse er også en komponent i fenomenet anerkjennelse og handler om å gi den andres opplevelse plass og gyldighet, slik at den andre kan få en tilbakemelding om at ens egen opplevelse er «gyldig i verden» Schibbye (1996, s. 536). Samtidig understreker Schibbye (2017) at bekreftelse ikke dreier seg om en form for forsterkning eller subjekt-objekt-tenkning hvor en utenforstående hevder å vite hva den andre trenger. I stedet ser Schibbye (ibid) bekreftelse som en intersubjektiv bekreftelse av en opplevelse i øyeblikket. «I forståelsen, i den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige matchen ligger bekreftelsen» (Schibbye, 2017, s. 279). Schibbye (ibid) presiserer at bekreftelse ikke er en teknikk, men ligger i måten en lytter til andre på og inngår slik i aspektene lytting, forståelse, aksept og toleranse. Både selvet og relasjoner kan endres gjennom denne form for bekreftelser, i henhold til Schibbye (1996).

Slik viser Schibbye (1996, 2017) at en grunnleggende anerkjennende holdning kan skape en ramme for relasjoner, gi hjelp til å se hva som kan være adekvate reaksjoner og framgangsmåter i gitte situasjoner og skape grunnlag for endring gjennom dialoger. Hva mine informanter viser til som betydningsfullt i relasjoner til lærere og medelever når det gjelder å

forholde seg til prestasjonsforventninger ses således i sammenheng med opplevelser av anerkjennelse og intersubjektivitet, slik Schibbye (ibid) beskriver dette.

3 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å svare på undersøkelsens problemstilling og dens underproblemstilling. Jeg vil her gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, metodevalg, hvordan data er blitt samlet inn, analysemetode og tolkning, studiens kvalitet og etiske vurderinger.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Studien min er en kvalitativ undersøkelse, og jeg har i dette masterprosjektet valgt å svare på problemstillingen for studien med utgangspunkt i et hermeneutisk forankret vitenskapssyn. Ideen bak hermeneutikken legger vekt på at mennesket forholder seg til verden gjennom hvordan vi tolker den (Gadamer, 2003). Fortolkning har dermed en sentral plass i hermeneutikken, hvor målet er å oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening (ibid). I min studie har jeg som forsker søkt å fortolke intervjuetekstene med fokus på å finne den *meningen* som tekstene kan formidle.

Prinsippet om at mening må forstås i lys av den sammenhengen som det vi studerer er en del av, står sentralt i hermeneutikken (Gadamer, 2003; Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming innebærer derfor at en som forsker hele tiden må søke å forstå delene i lys av en helhet (ibid). «Den hermeneutiske sirkel» beskriver dette, og sier at fortolkning handler om en vekslende bevegelse mellom helhet og del, dvs. mellom det vi skal fortolke, den konteksten det skal fortolkes i, og vår egen forforståelse (Gadamer, 2003, s. 33; Kvale & Brinkmann, 2019). «Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av denne sirkelen» (Gilje & Grimen, 1993, s.154). Hvordan delene skal fortolkes, avhenger slik av hvordan helheten fortolkes, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993). Slik framholder en også innen hermeneutikken at vår forforståelse alltid vil påvirke hvordan vi forstår verden (Gadamer, 2003; Kvale & Brinkmann, 2019).

3.2 Metodisk tilnærming

I dette prosjektet er det et mål å utvikle forståelse for ungdoms erfaringer knyttet til kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen. Informantenes historier vil så ses og analyseres i lys av fagtemaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen.

Gjennom kvalitative metoder rettes fokus mot å utvikle en forståelse for de fenomenene som studeres, og disse metodene kan derfor knyttes til fortolkende teorier, som for eksempel hermeneutikk (Thagaard, 2018). Kvalitative tekster skal ifølge Thagaard (ibid) ikke kun beskrive fenomenene, men også inneholde tolkninger av de fenomenene som blir analysert.

Da hensikten med denne undersøkelsen er å innhente informasjon om informantenes egne, personlige erfaringer og opplevelser, vurderte jeg at forskningsintervju ville være hensiktsmessig og nyttig for å samle inn data. Thagaard (2018) viser til intervju som en metode som er særlig velegnet til å få kjennskap til hvordan intervjupersonene opplever og forstår seg selv, samt sine omgivelser. Kvale og Brinkmann sier at «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (2019, s. 42). Thagaard (2018) peker også på at intervjuet er et nyttig redskap når en ønsker å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Ved denne formen for intervju vektlegges fortolkninger av mening knyttet til de fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2019). Ut fra en hermeneutisk forståelse er det også meningstolkningen som står sentralt.

For å få fram kunnskap som kan svare på problemstillingen i mitt prosjekt, har jeg dermed vurdert det som mest hensiktsmessig å bruke et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode og en hermeneutisk overordnet tilnærming.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Å søke å forstå intervjupersonene ut fra deres perspektiv og å avdekke deres opplevelse av verden, er altså et mål ved bruk av kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019). I forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i et samspill mellom den som blir intervjuet og intervjueren (ibid). Gjennom dialogen med intervjueren formulerer også intervjupersonene selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, de besvarer ikke bare spørsmål som på forhånd er formulert av intervjueren. Intervjueren vil på sin side registrere og fortolke meningen i det som sies og må i intervjusituasjonen også være observant på det som kommuniseres gjennom stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (ibid). Slik beskriver Kvale og Brinkmann et gjensidig avhengighetsforhold mellom den mellommenneskelige interaksjonen og den kunnskapen som produseres gjennom det kvalitative forskningsintervjuet (ibid)

I tråd med denne teorien søkte jeg som intervjuer å lytte til og registrere både det informantene uttrykte direkte av beskrivelser og meninger, samtidig som jeg også la vekt på å registrere det som ble kommunisert indirekte «mellom linjene». For å søke å forstå også det som formidles mellom linjene, var jeg oppmerksom på informantenes kroppsspråk. Jeg stilte også både oppklarende faktaspørsmål og oppfølgingsspørsmål med fokus på meningsinnholdet i intervjupersonenes fortellinger. Dette gjorde jeg for å være så sikker som mulig på at jeg hadde forstått eleven jeg intervjuet riktig, men også for å få fram nyansene i svarene og fortellingene jeg fikk fra hver enkelt informant. Kvale og Brinkmann (2019) peker på at intervjueren kan forsøke å formulere og sende tilbake intervjupersonens budskap, for så å kanskje oppnå en bekreftelse eller avkreftelse på hvordan intervjueren har fortolket budskapet.

3.2.2 Utfordringer knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet.

Den gjensidige forståelsen som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet kan imidlertid ikke betraktes som en åpen og fri dialog mellom likestilte parter, i henhold til Kvale og Brinkmann (2019). De peker på at denne formen for intervju er kjennetegnet ved et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet (ibid). Flere forhold er med på å skape en skjev maktbalanse i intervjusituasjoner, blant annet er det intervjueren som definerer intervjusituasjonen, bestemmer hvilke temaer en skal ha fokus på, hvilke svar som skal følges opp og når intervjusituasjonen skal avsluttes (ibid). Kvale og Brinkmann viser videre til at intervjuet også er kjennetegnet ved at det i hovedsak er en enveisdialog der intervjuer stiller spørsmål og intervjupersonen svarer, noe som også er med på å skape asymmetri i maktforholdet (ibid). Samtidig er intervjuet en instrumentell dialog hvor målet er å få fram beskrivelser og fortellinger som kan fortolkes og rapporteres (ibid). Nevnte forskere peker på betydningen av at dette skjeve maktforholdet reflekteres over i forskningsprosessen, med fokus på å legge til rette for en forsvarlig og etisk håndtering. Bevissthet knyttet til håndtering av det skjeve maktforholdet mellom meg som voksen intervjuer og informantene som ungdommer var derfor viktig for meg å ha med i møtet med elevene (ibid).

Et skjevt maktforhold i intervjusituasjoner med ungdommer vil også kunne vise seg ved at elever assosierer intervjuer med læreren sin, og derav tror at det kun finnes ett riktig svar på spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2019). For å forsøke å unngå slike misforståelser, understreket jeg innledningsvis i intervjusituasjonene at det var elevenes egne personlige tanker og opplevelser som var av interesse i denne studien. Det ble videre presisert

at ingen svar ble regnet som riktige eller feil, og at samtlige informanters historier ville bli anonymisert.

Videre viser Kvale og Brinkmann (2019) til at det er viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Jeg la vekt på å ikke stille lange og komplekse spørsmål til elevene som deltok i undersøkelsen, og jeg forsøkte å formulere spørsmålene med utgangspunkt i begreper jeg antok ville være kjente for mine informanter.

Utfordringer ved det kvalitative forskningsintervjuet knyttes ikke kun til asymmetrisk maktforhold, men også til det faktum at intervjueren er selve forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2019). Nevnte forskere framhever i denne sammenheng intervjuerens kunnskap om intervjuemnet og kompetanse med hensyn til menneskelig interaksjon som betydningsfullt. Å tilegne meg kunnskap om intervjuemnet før gjennomføring av intervjuene var derfor vesentlig. Dette med tanke på å utforme en intervjuguide som skulle fungere som et godt utgangspunkt for å innhente kunnskap om studiens problemstilling, men også for å kunne bidra til å utvikle dialogen i intervjusituasjonen best mulig. Kvale og Brinkmann peker på at intervjueren kontinuerlig må foreta valg mellom hva det skal spørres om, hvordan spørsmålene skal stilles og hvilke svar som bør tolkes basert på den kunnskapen intervjueren har om emnet (ibid). Av den grunn var det viktig for meg å være oppmerksom også på informantenes kroppsspråk, små pauser, små lyder og annet som kunne gi informasjon i situasjonen.

3.3 Intervjustudien

Det er i denne studien gjennomført intervjuer med sju elever på 10. trinn. I intervjuene fokuserte jeg på informantenes opplevelser knyttet til prestasjonsforventninger som de møter i skolehverdagen sin, og hvordan de opplever å bli påvirket av disse forventningene. Jeg tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1), hvor elevene fikk anledning til å fortelle om ulike temaer som kan ses i sammenheng med prestasjonsforventninger og livsmestring. De nevnte utvalgte begrepene fra Antonovsky (2018), Bateson (2000, 2002) og Schibbye (2017) var med å inspirere til valg av temaer i intervjuguiden. Samtidig ble det lagt vekt på temaer som i sin bredde best mulig kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling fra ulike vinkler. Temaområdene fokuserte på: trivsel på skolen, det sosiale livet blant elevene, opplevelse av forventninger, opplevelse av tilbakemeldinger, samarbeid med og relasjon til lærer, samt opplevelse av medvirkning.

3.3.1 Utvalg, rekruttering og gjennomførelse

Det ble rettet en skriftlig forespørsel til ledelsen ved en tilfeldig valgt ungdomsskole, med spørsmål om de var villige til å delta i studien. Skolen kan betegnes som middels stor, og den ligger i en middels stor kommune. Ledelsen ved denne skolen svarte umiddelbart ja til å delta i prosjektet, forutsatt at de hadde elever som samtykket til å delta.

Til undersøkelsen ønsket jeg å intervjuere elever fra 10. trinn, som innen et normalt variasjonsområde var i stand til å reflektere rundt ulike sider ved skolesituasjonen sin. Det vil si at elever med evnemessig funksjonsnedsettelse eller andre påviste diagnoser som påvirker evnenivå og/eller evne til å reflektere verbalt, ble utelukket fra utvalget. Disse kriteriene satte jeg i hovedsak for å sikre at jeg i så stor grad som mulig ville kunne formidle spørsmål til elevene og forstå svarene deres så godt som mulig. Utvalget var på den måten «strategisk», da informantene representerte egenskaper som var relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

Inspektør ved skolen tok på seg ansvaret for å finne hensiktsmessige informanter i samarbeid med kontaktlærere på 10. trinn. Thagaard (2018) peker på at det kan være utfordrende å finne informanter som er villige til å delta når temaet omhandler personlige og nærgående temaer. Jeg fikk tilbakemelding fra inspektør ved den aktuelle ungdomsskolen at dette også var tilfelle i denne studien. Skolen tilbakemeldte likevel etter få dager at sju elever, tre gutter og fire jenter, var positive til å delta i undersøkelsen, basert på at de hadde fått muntlig informasjon om temaet for studien. Disse elevene fikk utdelt informasjonsskriv (vedlegg 2) om studien, og samtlige av disse elevene samtykket til deltakelse. I henhold til Thagaard (2018) bør ikke antall deltakere være større enn at det er mulig å gjøre grundige analyser av intervjuene, og på bakgrunn av tidsrammen og størrelsen på prosjektet, vurderte jeg at sju informanter var tilstrekkelig. I tillegg til strategisk utvelgelse, var altså utvalget basert på at elevene sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Thagaard viser til betegnelsen «tilgjengelighetsutvalg» når det baseres på selvseleksjon (2018, s. 56).

Å basere utvalget på at deltakerne er tilgjengelige for forsker, kan i henhold til Thagaard (2018), føre til at utvalget representerer personer som er fortrolige med at deres situasjon blir studert. Det kan altså tenkes at innsyn fra forsker oppleves greit på grunn av at intervjupersonene i stor grad erfarer å mestre livssituasjonen sin (ibid). Det kan ikke utelukkes at dette også er tilfelle i studien min, noe som i henhold til Thagaard (ibid) vil medføre en skjevhet i utvalget. Samtidig var det ikke mitt inntrykk at informantene framstilte opplevelsene sine ensidig, på en positiv eller negativ måte, men derimot at de snakket ærlig

om både utfordringer og positive erfaringer knyttet til de temaene som ble tatt opp i intervjusituasjonen.

Intervjuene fant sted på elevenes egen arena, skolen, for å skape så trygge rammer rundt intervjuet som mulig. Samtlige elever samtykket til at det ble brukt lydopptaker. Dette ga meg god mulighet til å observere informantenes reaksjoner og kroppsspråk, slik at jeg kunne inkludere dette i tolkningene av utsagnene deres, slik Thagaard (2018) viser til. I henhold til informasjonsskrivet elevene hadde mottatt på forhånd, ble det også presisert før intervjuene startet, at svarene til elevene ville bli behandlet helt anonymt, og at det når som helst var mulig å trekke seg fra undersøkelsen. De ble videre informert om at lydfilet ville bli slettet innen prosjektet ble avsluttet, og at alle resultater ville bli anonymisert.

For å skape et best mulig grunnlag for analyse av datamaterialet, noterte jeg ned inntrykk og observasjoner fra intervjusituasjonen umiddelbart etter at intervjuet var avsluttet.

I intervjusituasjonen ble det, som nevnt tidligere, lagt vekt på å skape en god dialog med informantene. Da de fikk spørsmål etter at lydopptaker var slått av om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, ga samtlige elever uttrykk for at det hadde gått fint. Flere la også til at de syntes det var en positiv opplevelse. De fikk tilbud om å lese gjennom intervjuene etter at de var transkribert, dersom de ønsket det. Ingen av informantene svarte at de ønsket dette, men det var likevel viktig at de fikk tilbudet med tanke på betydningen av tillit mellom forsker og informant.

3.3.2 Analyse og tolkning

Thagaard (2018) peker på at analyse og tolkning av data er en prosess som pågår kontinuerlig gjennom hele forskningsprosjektet. Dette avsnittet handler om den analysen som jeg foretok i arbeidet med intervjuteksten.

Jeg transkriberte intervjuene selv, fortløpende etter at intervjuene ble gjennomført. I denne prosessen fikk jeg lyttet gjennom lydfiler før jeg foretok nye intervjuer, og jeg tok med meg kunnskap om egen intervjustil med muligheter for forbedring inn i neste intervju, slik Thagaard (2018) også anbefaler. Det å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form er i henhold til Kvale og Brinkmann (2019) en skriftlig strukturering og en start på analysearbeidet. Samtlige lydfiler var av god kvalitet, og jeg transkriberte lydfilet ordrett, ord for ord. I tillegg til det sagte tok jeg også med smålyder i transkripsjonen («hmm», «ehh»),

samt pauser, litt latter, og så videre, for å komplettere inntrykkene så godt som mulig og sørge for at ulike tolkningsalternativer ikke gikk tapt.

Etter transkribering av alle intervjuene, leste jeg gjentatte ganger grundig gjennom tekstene for å få en helhetlig og så bred som mulig oversikt over datamaterialet. Samtidig noterte jeg ned refleksjoner og elementer som jeg vurderte som spesielt interessante for studien.

Etter at intervjuet er strukturert gjennom transkripsjonen, klargjøres datamaterialet slik at det blir mer mottakelig for analyse, i henhold til Kvale og Brinkmann (2019). Jeg valgte å klargjøre datamaterialet ved å fjerne tekst som jeg vurderte som overflødig. Dette var i hovedsak digresjoner utenfor intervjuets temaer og gjentakelser. De transkriberte intervjuene ble utover dette beholdt i sin opprinnelige form.

Videre i analyseprosessen fokuserte jeg på å utvikle intervjuenes mening. Jeg startet med å systematisk arbeide meg gjennom tekstmaterialet der jeg oppsummerte intervjupersonenes utsagn til kortere formuleringer. Fokus i oppsummeringene var å hente fram meningsinnholdet, og jeg la vekt på å gjengi utsagnene på en datanær måte for å ikke miste viktige detaljer og distinksjoner, slik Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2020) anbefaler. Kvale og Brinkmann (2019) peker på betydningen av å tematisere uttalelser fra intervjupersonens synsvinkel på en mest mulig fordomsfri og åpen måte. Jeg la i denne prosessen vekt på å søke å ivareta disse nevnte faktorene. Samtidig var jeg bevisst på at mine oppsummeringer likevel ville innebære fortolkninger av intervjupersonenes utsagn. Kvale og Brinkmann kaller denne delen av analysearbeidet for «meningsfortetting» (2019, s. 232).

Etter hvert beveget jeg meg over i en fase av analyseprosessen hvor jeg hadde fokus på å sortere datamaterialet i mer generelle kategorier, slik Johannessen et al., viser til: «Kategorisering innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer» (2020, s. 295). I denne fasen søkte jeg å finne relasjoner og meningsstrukturer i teksten, samtidig som jeg ved å gå gjennom datamaterialet i mange omganger, stadig fikk øye på nye detaljer, nyanser og interessante momenter med tanke på studiens problemstilling. Innen tradisjonen for hermeneutiske fortolkningsprinsipper vektlegges denne prosessen hvor forskeren beveger seg fram og tilbake mellom deler og helhet i den hermeneutiske sirkelen. Sirkulariteten vil da kunne åpne for en stadig dypere og rikere forståelse av meningen, i henhold til hermeneutisk tenkning (Kvale & Brinkmann, 2019). Slik hadde også jeg i mitt analysearbeid fokus på en vekslende bevegelse mellom helhet og deler i intervjutekstene, med mål om å tolke og utvide meningsinnholdet i disse. Prosessen resulterte i at fem ulike temaer

utkrystalliserte seg, tema som jeg så kunne representere sentrale sider ved problemstillingen. Disse presenterer jeg i oppgavens analysekapittel (4).

En utfordring i denne fasen var at jeg stod overfor mange ulike måter å sortere datamaterialet på. Studiens teoretiske utgangspunkt og de forskningsspørsmålene jeg valgte å stille til datamaterialet på bakgrunn av denne teorien, spilte her en avgjørende rolle for de valgene jeg tok.

3.4 Studiens vitenskapelige kvalitet

I henhold til Kvale og Brinkmann (2019) er det en vanlig kritikk av intervjufortolkninger at ulike fortolkere kan finne ulik mening i det samme intervjuet, og at intervjuet derfor ikke kan regnes som en vitenskapelig metode. Denne tenkningen innebærer et krav om utvetydighet og legger til grunn at det kun finnes en sann og objektiv mening knyttet til et utsagn (ibid). Innen en hermeneutisk forståelsesramme tillater en derimot et mangfold av fortolkninger, og det vises til at ulike spørsmål kan føre fram til ulike meninger i teksten (ibid).

3.4.1 Reliabilitet

I kvalitativ sammenheng knyttes studiens reliabilitet til om forskningen er gjennomført på en *pålitelig, troverdig og tillitsvekkende* måte (Thagaard, 2018). Mens begrepet reliabilitet knyttes til repliserbarhet i kvantitative studier, ses ikke dette som et relevant kriterium innen kvalitativ forskning, i henhold til Thagaard (ibid). Dette settes i sammenheng med at konstruksjonistiske og interaksjonistiske perspektiver nå spiller en sentral rolle innen kvalitativ forskning, noe som medfører at forskningen ikke ses som objektiv og uavhengig av forskerens deltakelse (ibid). Derimot peker en på at den forståelsen som forskeren utvikler er basert på interaksjon mellom forsker og deltaker (ibid). Reliabilitet i kvalitative studier vil derav handle om å «argumentere for reliabilitet» ved å gjøre rede for og beskrive framgangsmåte som er benyttet for å utvikle data gjennom hele forskningsprosessen (ibid, s.188). Jeg har i tråd med denne tenkningen om reliabilitet i kvalitativ forskning lagt vekt på å være åpen med hensyn til forskningsstrategi og analysemetoder, og å beskrive disse spesifikt og konkret i dette metodekapittelet.

Thagaard (2018) viser videre til Seale (2007) som hevder at å redegjøre for primærdata i forskningsrapporten vil være med på å styrke forskningens reliabilitet. Dette innebærer at man

som forsker må man søke å skille mellom direkte informasjon fra informantene og forskerens fortolkninger av disse, i den grad dette er mulig (Seale, 2007; Thagaard, 2018). I resultatdelen av studien min gjengir jeg direkte informasjon fra datainnsamlingen gjennom å vise til direkte sitater fra informantene. I denne delen av oppgaven har jeg også valgt å sette sitatene i kursiv. Dermed skiller jeg tydeligst mulig mellom primærdata og mine fortolkninger som forsker, samtidig som jeg lar leseren se hvilke konkrete fortellinger jeg har bygget analysen min på. Thagaard (2018) framholder også at ut fra perspektiver som vektlegger at forskeren utvikler data i interaksjon med undersøkelsens deltakere, vil datamaterialet som registreres alltid være påvirket av intervjuerens fortolkning (Thagaard, 2018).

Innen et interaksjonistisk perspektiv vil også faktorer som intervjukonteksten, relasjoner til intervjudeltakere og forskerens egenskaper og posisjon kunne ha betydning for utvikling av dataene (Thagaard, 2018). Hvordan man som intervjuer har forholdt seg til informantene i intervjusituasjonene blir derfor et relevant spørsmål med hensyn til studiens reliabilitet. Som intervjuer la jeg vekt på å legge til rette for en god dialog og sosial relasjon med intervjupersonene gjennom en åpen, lyttende og vennlig holdning. Mitt inntrykk er at relasjonen som ble opprettet med informantene var positiv. Samtlige av de sju elevene framstod trygge og åpne i intervjusituasjonen. Jeg la vekt på å møte elevene med et åpent sinn med en bevissthet knyttet til egne fordommer og med bevissthet om det asymmetriske maktforholdet som kjennetegner intervjusituasjoner, som vist til tidligere (Kvale & Brinkmann, 2019).

Et kvalifikasjonskriterium ved intervjueren, er i henhold til Kvale og Brinkmann (2019), intervjuerens evne til å tolke, klargjøre og utdype meningen i informantenes utsagn mens intervjuet pågår (ibid). Forskerne peker på at i intervjuer med barn og ungdommer blir bruk av ledende spørsmål særlig problematisk, da de lett kan la seg lede av de voksnes spørsmål. Dette kan igjen føre til upålitelig informasjon (ibid). I intervjusituasjonen søkte jeg derfor å bruke mest mulig åpne spørsmål, og til dette fungerte intervjuguiden som et godt utgangspunkt. Samtidig som jeg la vekt på å åpne opp for og å gi tid til å snakke uttømmende om erfaringer og å reflektere rundt disse, hadde jeg også fokus på å stille oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til å klargjøre om jeg hadde tolket informanten riktig. I tillegg til fokus på åpne spørsmål i motsetning til ledende spørsmål, var jeg bevisst på å ikke «lede» informantene inn i et negativt fokus ved bruk av begreper som eksempelvis *stress* og *prestasjonspress* dersom informantene ikke valgte å bruke disse begrepene selv.

Den åpenheten og fleksibiliteten som kjennetegner det semistrukturerte forskningsintervjuet, innebærer at intervjuer må lytte aktivt, og kontinuerlig ta beslutninger om hva som skal spørres om og hvordan spørsmålene skal formuleres (Kvale & Brinkmann, 2019). Som uerfaren med å gjennomføre forskningsintervjuer opplevde jeg at intervjusituasjonene krevde høy grad av bevissthet og fokus av meg. Under intervjuene var det imidlertid min opplevelse at informantene svarte ærlig og åpent på spørsmålene, og at de tok seg tid til å reflektere og undre seg rundt den tematikken som ble tatt opp. Dette inntrykket fikk jeg videre bekreftet da jeg transkriberte lydfile.

På bakgrunn av argumentasjonen i dette avsnittet vil det slik være grunnlag for å tro at dataene som ble utviklet gjennom intervjusituasjonene er troverdige. Likevel kan en ikke utelukke at egenskaper ved meg som person, min posisjon og rolle som intervjuer kan ha påvirket svarene til informantene. «Ethvert utsagns betydningshorisont finnes i det faktum at utsagnet har sitt opphav i en spørsmålssituasjon», påpekes av Gadamer (2003, s. 28). Likeledes kan informantene ha påvirket meg som intervjuer og de spørsmålene som jeg valgte å stille, slik Gadamer også påpeker: «Ethvert spørsmål er motivert» (ibid, s. 27). Likevel, og som tidligere beskrevet, viste informantenes imøtekommelse og gjensidighet i dialogen med meg at jeg mener jeg behersket intervjusituasjonen på en god og hensiktsmessig måte, og at mine data således er til å stole på.

3.4.2 Validitet

I henhold til Kvale og Brinkmann kan validitet forklares som «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (2019, s. 276). Slik knyttes studiens validitet til *gyldigheten* av de resultatene forskeren kommer fram til, på bakgrunn av den virkeligheten som er forsket på (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2019) mener at forskningens gyldighet bør vurderes gjennom alle stadier av forskningsprosjektet, og viser i denne sammenheng på betydningen av å undersøke mulige feilkilder (ibid).

Thagaard (2018) peker på å styrke forskningens validitet ved å gjennomgå analyseprosessen med et kritisk blikk. Alternative perspektiver på tolkninger bør vurderes som mer eller mindre relevante for å forstå datamaterialet (ibid). Jeg har gjennom hele forskningsprosessen forholdt meg kritisk til egne tolkninger, søkt å vurdere andre perspektiver på mine fortolkninger, diskutert og mottatt god veiledning i denne prosessen. Videre har jeg i teorikapittelet (2) beskrevet det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for de tolkningene jeg har gjort

(Thagaard, 2018). Jeg har også i dette metodekapittelet gjort rede for hvilke implikasjoner et hermeneutisk vitenskapssyn har på et forskningsprosjekt.

Forskerens tilknytning til det miljøet som studeres kan innebære både fordeler og begrensninger for studiens gyldighet, i henhold til Thagaard (2018). På den ene siden kan forskerens egne tidligere erfaringer virke styrende for det som registreres slik at en overser vesentlige faktorer som ikke samsvarer med disse. På den andre siden kan forskerens erfaringer fra miljøet skape gjenkjennelse og på den måten støtte den forståelsen som utvikles (ibid). Erfaringshorisonten min er blant annet knyttet til at jeg er spesialpedagog. I arbeidet mitt i PPT er oppgavene mine å utrede elever med mulige lærevansker og/eller sosioemosjonelle vansker, samt å veilede lærere i gode, hensiktsmessige måter å møte og tilrettelegge for elevene. Min oppgave er også å gjøre sakkyndige vurderinger. Jeg er således godt vant til og har erfaring med å kommunisere med elever om deres skolesituasjon, noe jeg tenker har vært nyttig i masterarbeidet. Samtidig har jeg måttet ha et bevisst forhold til hvordan min forforståelse kan være preget av arbeidet mitt som ofte innebærer fokus på elevenes problemer og vansker, samt å hjelpe dem med disse. Min forforståelse kan også være preget av at ungdoms strev med livene sine er et tidsaktuelt tema i media. Blant annet fokuseres det på at det stilles høye krav til ungdom i dag, et stadig økende prestasjonspress og at ungdom stresser seg syke.

Slik kan både min arbeidserfaring og historiene i media ha påvirket min forforståelse, og jeg behøvde å forholde meg så åpent og fordomsfritt til studien og elevenes historier som mulig. Fullstendig fordomsfri kan man imidlertid aldri bli, men målet er å være så bevisst som mulig på de fordommene man har, når data skal tolkes og analyseres.

Som nevnt, er skolekontekst og samtaler med ungdommer godt kjent for meg. Jeg har imidlertid ikke hatt direkte kontakt med den aktuelle ungdomsskolen som informantene tilhørte før gjennomføringen av denne studien. Kjennskapet mitt til miljøet på generelt grunnlag kan derav, på den ene siden ses som en styrke med hensyn til å utvikle forståelse, samtidig som jeg har behøvd å være bevisst på hvordan min forforståelse av miljøet kan påvirke forståelsen og tolkningene mine.

I henhold til Gadamer, skjer bevisstgjøringen av egen forståelse, forutsetninger og fordommer gjennom dialog med andre sine «forståelseshorisonter» (2003, s. 116). Å bli bevisst min egen forforståelse knyttet til denne studien kan derfor i et hermeneutisk perspektiv ses som en prosess hvor jeg utvikler denne i interaksjon med informantene og senere den transkriberte

intervjuteksten. Studiens validitet vil slik også kunne knyttes til at jeg som forsker reflekterte kontinuerlig rundt utviklingen av min egen forståelse og forforståelse underveis i prosjektet, og søkte en så høy grad av bevissthet rundt dette som mulig.

I drøftingskapittelet (5) har jeg vist hvordan tolkninger av resultatene i denne studien kan ses i sammenheng med resultater fra andre studier, og i henhold til Thagaard (2018), er dette også et element som kan styrke studiens validitet.

3.4.3 Overførbarhet

Studien min er basert på kun sju intervjupersoner ved en ungdomsskole, og disse er som nevnt valgt etter prinsippene om hensiktsmessighet og tilgjengelighet. Resultatene fra dette utvalget kan derav ikke generaliseres til å gjelde alle elever på 10. trinn og si noe om hvordan disse opplever kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2019) knyttes generaliserbarhet i intervjuundersøkelser til om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Innen hermeneutisk filosofi fokuserer en på at forståelsen er kontekstavhengig, og kunnskap som er produsert i en spesifikk situasjon og kontekst kan derfor ikke automatisk overføres til eller sammenliknes med kunnskap i andre situasjoner (Gadamer, 2003; Kvale & Brinkmann, 2019). Kvale og Brinkmann (2019) peker i denne sammenheng på betydningen av utfyllende kontekstuelle beskrivelser av rammene for intervjuet og forskningen i sin helhet. Slik kan en skape grunnlag for analytisk generalisering. Dette er en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan være veiledende for hvorvidt kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (ibid). Jeg har i tråd med denne tenkningen søkt å beskrive rammene og kontekst for intervjusituasjonene utfyllende i dette kapittelet. Sammen med fyldige beskrivelser av datagrunnlaget i kapittel 4, samt drøftinger med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk i kapittel 5, har jeg også hatt som mål å øke lesergeneraliseringen. I henhold til Kvale og Brinkmann (2019), kan en gjennom å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte legge til rette for at leseren selv kan være med å bedømme hvor holdbar generaliseringen er (ibid).

3.5 Etske vurderinger

Før oppstart av et forskningsprosjekt, er det viktig å tenke gjennom etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av undersøkelsen, og hvordan en på best mulig måte kan ivareta det moralske aspektet (Kvale & Brinkmann, 2019). Ungdommer under 18 år var involvert i studien min, og tematikken i intervjuene berørte i tillegg områder som kunne oppleves private og sensitive for deltakerne. Det var derfor særs viktig å gjøre grundige overveielser gjennom hele prosjektet med tanke på ivaretagelse av deltakerne. Kvale og Brinkmann (2019) peker på at etiske spørsmål ikke er begrenset til selve intervjusituasjonen, men bør integreres i hele forløpet av intervjuundersøkelsen.

Befring (2007) viser til at personer under 18 år har et spesielt behov for og krav på vern, og det må legges spesielt stor vekt på informert samtykke. Barn og ungdommer kan oppleve det som vanskelig å si nei, og de innretter seg lettere etter forskerens ønsker, i henhold til Befring (ibid). Informert samtykke innebærer at deltakere skal samtykke på et fritt og informert grunnlag og de skal ha informasjon om undersøkelsen som er relevant for avgjørelsen deres om hvorvidt de ønsker å delta. Videre må man sikre seg at deltakerne deltar frivillig, og gi informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. I tilfeller hvor deltakerne ikke er i stand til å samtykke selv, må dette innhentes fra deres foresatte (Silverman, 2006; Kvale & Brinkmann, 2019).

Informasjonsskrivet som ble gitt til informantene før de besluttet å delta i undersøkelsen ble av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) beskrevet som fyldig og godt dekkende. Under kontakten med NSD ble det imidlertid påpekt at tittelen på prosjektet og enkelte av spørsmålene i intervjuguiden tydet på at jeg ville kunne få opplysninger om elevenes helse, noe som ville kreve uttrykkelig samtykke før deltakelse i prosjektet. Dette ble av NSD beskrevet som en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. I tråd med NSD sine krav for godkjenning av prosjektet ble det derfor bedt om skriftlig samtykke før deltakelse i prosjektet. Aktuelle deltakere fikk informasjonsskriv og samtykkeskjema utdelt flere dager i forkant av planlagt tidspunkt for oppstart med intervjuene, slik at elevene fikk god tid til å vurdere om de ønsket å delta i undersøkelsen. Når det skal samles inn særlige kategorier om personopplysninger, må ungdommen være fylt 16 år for å samtykke selv, i henhold til lovverket som NSD viste til. Jeg valgte å be om samtykke fra deltakeren selv og dens foresatte uavhengig om de var fylt 16 år. På denne måten ønsket jeg å forsikre meg om at intervjupersonene deltok frivillig, og jeg startet heller ikke selve intervjuene før jeg følte meg

trygg på at den enkelte ungdommen selv syntes det var greit å delta. Deltakerne fikk før oppstart av intervjuene informasjon om at det ville være mulig å trekke seg når som helst i undersøkelsen.

I intervjusituasjoner peker Thagaard (2018) på forskerens respekt for deltakernes privatliv som spesielt viktig. Intervjupersonene bør ikke bli ledet til å gi informasjon som de kan komme til å angre på etter intervjuet er avsluttet (ibid). Jeg som intervjuer hadde et ansvar for å tenke gjennom både på forhånd og i intervjusituasjonen hvor personlige og nærgående spørsmålene kunne være. Videre måtte jeg som intervjuer være forberedt på at spørsmålene og situasjonen kunne vekke følelsesmessige reaksjoner. Jeg sørget for å ha tenkt gjennom også slike situasjoner på forhånd, og ha en plan for hvordan jeg på best mulig måte kunne ta vare på deltakerne i slike situasjoner.

I denne undersøkelsen kunne det også være en fare for at ungdommene ville frykte at de skulle bli framstilt i et negativt lys (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom arbeidet med analyse av datamaterialet var jeg derfor bevisst på at deltakerne ikke skulle føle seg stigmatisert eller krenket. I den forbindelse var det viktig å informere om konfidensialitet og sørge for å beskytte deltakernes privatliv gjennom anonymisering av informanter og sikring av data (ibid). Lydfilene ble slettet etter at intervjuene var ferdig transkribert. Allerede da jeg transkriberte, valgte jeg å skjule informantenes identitet, og kun linke intervjuene til aktuelle elever med et kodesystem.

Som tidligere beskrevet, forsøkte jeg å ivareta informantenes egen forståelse i intervjusituasjonen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til å klargjøre om jeg hadde tolket informanten riktig. Likevel kan det være en risiko for at informantene vil oppleve noen av mine tolkninger som fremmede, slik de blir presentert i forskningsrapporten. Kvale og Brinkmann (2019) peker på at idet en anonymiserer intervjupersonene, øker en også forskerens mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten at disse blir motsagt. I henhold til Thagaard (2018) vil ikke kravet om informert samtykke løse dette etiske dilemmaet, da forskeren i utgangspunktet ikke kan vite hva analysen vil føre og hvordan dataene kan tolkes. I forskningsrapporten la jeg derfor vekt på å skille tydelig mellom mine perspektiver og tolkninger og intervjupersonenes direkte utsagn. Basert på det ovenfor nevnte, mener jeg dermed at jeg har ivarett de nødvendige etiske kravene til forskningsprosessen hvor møtene med mine informanter utgjorde en viktig etisk side ved arbeidet.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg ulike historier som elevene fortalte til meg i intervjuene. Under analyseforløpet utkrystalliserte det seg fem ulike temaer knyttet til elevers erfaring av prestasjonsforventninger som kommuniseres i skolen. Disse temaene framstår som betydningsfulle, og viser i hvilke situasjoner og hvordan forventninger om prestasjon framstår og oppleves i skolehverdagen til informantene. Temaene har jeg valgt å kalle «Vellykkethet og skuffelse», «Når alt blir for mye», «Å være god nok», «Å få være ekspert på egen opplevelse» og «Friminutt fra prestasjonsforventninger». Jeg har valgt først å presentere temaene mine. I neste kapittel (5) drøfter jeg resultatene i lys av aktuell teori, samtidig som jeg også ser temaene mine i lys av fenomenet livsmestring. Historiene som informantene delte med meg gir, slik jeg ser det, interessante perspektiver på livet på skolen sett i lys av elevenes beskrivelser av egne erfaringer. Ved å vise til informantenes historier og ved hjelp av teori og refleksjon, søker jeg å svare på oppgavens problemstilling.

For at jeg best mulig skal kunne ivareta elevenes eget budskap, i tillegg til å vise grunnlaget for analysen, har jeg valgt å presentere en del sitater, og noen av disse er forholdsvis fyldige. Informantene har i presentasjonen fått fiktive navn for å ivareta krav om anonymisering.

4.1 Vellykkethet og skuffelse

Spørsmål som blir stilt til informantene i intervjuet handler blant annet om hvilke forventninger de erfarer blir kommunisert til seg på skolen, men også hvilke forventninger de har til seg selv. Alle informantene gir uttrykk for at de opplever forventninger knyttet til skolefaglige prestasjoner som sentrale. Videre forteller samtlige informanter at de har høye forventninger til seg selv med tanke på egne prestasjoner. De forteller også om opplevelse av nederlag og skuffelse over egne resultater dersom de ikke klarer å nå de faglige målene som de har satt seg. Slik jeg forstår informantene, erfarer de at skolefaglige prestasjoner er en viktig del av det å oppleve seg som vellykket.

Flere av informantene peker på at de erfarer både sosiale og faglige forventninger på skolen. Elin forteller om forventningene hun opplever på denne måten: «*Jeg føler det er mye forventninger til å gjøre det bra, sånn faglig. Det er jo også forventninger til at vi skal oppføre oss fint med hverandre og ikke bryte regler og sånne ting, men for meg da, så tenker jeg at det er mest faglige forventninger*». Forventninger om gode faglige prestasjoner er de

som framstår tydeligst for Elin, og de rangeres også høyere enn sosiale regler for henne og flere av de andre informantene.

Forventninger knyttet til arbeidsinnsats med fagene og sosiale regler er de forventningene som Hanne velger å framheve: «*Lærerne forventer jo at vi skal jobbe godt i timene, i tillegg til at vi er kjekke med hverandre*». Det kan synes som at Hanne også opplever de faglige forventningene som mer betydningsfulle enn de sosiale forventningene, og dette blir understreket ved at hun viser til måten enkelte lærere snakker om karakterer på: «*De snakker om at vi må få gode karakterer, og det høres så altfor viktig ut*». Hanne erfarer at særlig noen lærere er tydelige på at gode karakterer er noe elevene må jobbe hardt for å oppnå.

Vekting mellom de faglige og sosiale forventningene er også noe Per og Arne framhever. Per forklarer det på denne måten: «*Det forventes i alle fall at jeg gjør ting som skal bli gjort. Det er jo mest på det faglige, men også at vi skal være snille med hverandre og inkludere hverandre. Men det er ikke så mye snakk om det*». Slik jeg forstår Per, opplever han at de sosiale forventningene er til stede, selv om han erfarer at det i liten grad blir satt ord på disse forventningene på skolen. Betydningen av de faglige forventningene framstår likevel som tydeligst for Per, kanskje fordi dette er noe lærerne legger mer vekt på som tema i kommunikasjonen med elevene? Arne tenker på sin side at det er naturlig at de faglige forventningene er tydeligst på skolen, da målet med å gå på skolen jo nettopp er å lære:

De forventer at alle elevene skal prestere sitt beste og følge med i timene. Det skjønner jeg jo også, for vi er jo på skolen for å lære. Men dette er jo en ungdomsskole, og det er også sosiale forventninger, selvfølgelig. Folk vil jo kle seg med de fineste klærne og så videre. Det blir et sånt press for mange. Det er jo klesstil, det er jo grupper, men jeg slapper helt av fra dette.

Slik viser Arne at han er bevisst på både de faglige og sosiale forventningene som finnes på skolen, og også han framhever de faglige forventningene som tydeligst. Videre kan det synes som at Arne vurderer at selv om lærerne velger å fokusere mest på de faglige forventningene, kan de sosiale forventningene som finnes i miljøet være av stor betydning for noen elever. Han nevner klespress som en del av de sosiale forventningene, men kjenner ikke dette sosiale presset selv. Arne kommer likevel til å tenke på disse forventningene og si noe om det, selv om han presiserer at han «*slapper helt av fra dette*».

Line løfter fram flere områder på skolen der de faglige forventningene er tydelig kommunisert: «*Det er viktig å få gode karakterer. Du skal gjøre det bra på prøver, og så skal*

du ha alle innleveringene bra, og så skal du delta i timen». Det finnes altså flere forventninger som elevene skal leve opp til, og dette er noe både Mads og Silje også har erfart. Mads sier det på denne måten: *«Lærerne forventer vel at vi skal kunne det de lærer oss, at vi skal gjøre det bra på prøver og få en god karakter*». Det er viktig å ta imot og lære det man skal, og prestere på et akseptabelt nivå. Opplevelsen av mange ulike forventninger oppsummer Silje slik: *«At vi oppfører oss, kan sitte i ro og jobbe, ikke bråker og gjør lekser. Det jeg merker best av forventninger er at det er læreren som bestemmer og at du skal følge reglene i klassen*». Silje peker på denne måten på de sosiale reglene som kan være av betydning for læringsutbyttet. Hun viser, slik jeg tolker henne, til et klassemiljø hvor det er læreren som bestemmer som en tydelig forventning.

På denne måten framkommer det altså at alle informantene opplever forventninger knyttet til skolefaglige prestasjoner som tydeligst i sin skolehverdag. Et flertall gir også uttrykk for en opplevelse av at skolen kommuniserer høye prestasjonsforventninger til dem. Videre gir samtlige av informantene uttrykk for at de har høye forventninger til seg selv når det gjelder skolefaglige prestasjoner. De forteller at de setter seg mål og legger ned en betydelig innsats for å nå disse målene. Hanne viser også til at foreldrene hennes har enda høyere forventninger til henne enn lærerne: *«Foreldrene mine forventer mer av meg enn lærerne. Foreldrene har jo veldig lyst du skal få det til. Læreren forventer kanskje ikke like mye av hver enkelt, eller de bryr seg kanskje ikke like mye som foreldrene, føler jeg*». Slik kan det se ut til at informantene opplever at det kommuniseres høye forventninger til dem fra flere hold, og ikke kun fra skolen. Samtidig ses forventninger fra foreldre i sammenheng med omsorg: at de som bryr seg mest forventer mest også.

Å ha ganske høye forventninger til seg selv, både på skolen og fritiden, er noe Hanne reflekterer over. Under intervjuet undrer hun seg over hvorfor det er slik, og tenker at det kanskje kan dreie seg om et behov for å kjenne seg vellykket?: *«Det er kjekt å være god og få det til, og det kan ha litt sammenheng med at det er viktig å være vellykket. Jeg har jo høye forventninger til andre ting også, f.eks. håndball*». På denne måten setter Hanne begrepet vellykkethet i sammenheng med skolefaglige prestasjoner, men hun utvider samtidig dette til å gjelde utenfor skolens arena også.

Elin understreker enda sterkere enn Hanne at hun opplever å ha høye forventninger til seg selv når det gjelder å prestere bra på skolen, og det påvirker faktisk selvtilliten hennes når hun ikke klarer å leve opp til sine egne forventninger:

Jeg har altfor høye forventninger til meg selv. Jeg jobber jo en del, men jeg får så dårlig selvtillit når jeg gjør det dårlig. Jeg vet ikke hvorfor jeg har så høye forventninger til meg selv. Det har bare alltid vært sånn. Men det gjelder jo ikke bare på skolen, det gjelder jo håndball og alt egentlig.

Slik jeg forstår Elin, tenker hun at hun ikke alltid klarer leve opp til og prestere i samsvar med de forventningene hun har til seg selv. Dette gjelder forventninger knyttet til både skole og fritid. Elin forteller videre at hun blir irritert på seg selv hvis hun ikke når målene sine. Hun beskriver hvordan denne følelsen kjennes i kroppen, som en klump i magen: *«Jeg blir irritert på meg selv hvis jeg får et dårligere resultat enn det jeg pleier å få. Når jeg får et dårlig resultat, pleier jeg å sitte med en klump i magen»*. Når Elin opplever at hun ikke klarer å prestere slik hun ønsker, får hun det jeg tolker som en sterk følelse av ubehag. Dette setter hun selv i sammenheng med en nedvurdering av seg selv og sin tillit til egne evner.

Skuffelse over egne prestasjoner er noe både Elin og Per kjenner godt til. Per uttrykker det på denne måten: *«Jeg forventer i alle fall at jeg skal gjøre det bra. Hvis jeg ikke får noe til eller får en dårlig karakter, så blir jeg skuffet over meg selv»*. Høye forventninger til seg selv kan ses i sammenheng med at andre forventer at en skal få gode resultater, noe Mads reflekterer over: *«Kanskje jeg føler at andre forventer at jeg skal gjøre det bra, jeg bare tenker sånn. Jeg forventer det fordi andre også forventer det av meg»*. Mads konkluderer på denne måten med at hans egne forventninger speiles i andres forventninger til ham.

Line har en annen innfallsvinkel enn de andre elevene til dette temaet. Hun forteller at hun har bestemt seg for å ikke sette seg mål. Det vil si at hun ikke ønsker å ha mål om å forbedre karakterene og resultatene sine, slik jeg forstår henne. Hun sier det slik: *«Jeg setter meg aldri mål, for jeg liker ikke å bli skuffet»*. Dette har hun bestemt seg for, til tross for at lærerne gjerne vil at hun skal forsøke å strekke seg etter høyere mål. *«De liker jo at vi setter oss mål og når toppen på en måte»*, forklarer hun. En årsak som synes å begrense henne fra å sette seg høyere faglige mål er sjansen for at hun ikke når målet, og på den måten skuffer seg selv: *«Hvis jeg ikke når målet, så blir det bare sånn: åhhrr ...»*. Og slik framkommer det at også Line frykter å skuffe seg selv, slik flere har satt ord på blant informantene. Likevel sier Line at i forbindelse med prøver, så angret hun alltid på at hun ikke jobbet mer med lærestoffet i forkant: *«Og så neste dag på skolen tenker jeg bare: hvorfor gjorde jeg ikke mer i går? Jeg angret alltid dagen etterpå at jeg ikke gjorde mer»*. Line gir altså uttrykk for at hun i tillegg til å forsøke å unngå å bli skuffet over egne prestasjoner, blir skuffet over egen innsats.

Det var også av interesse for meg å undersøke hvilken rolle sosiale medier kan tenkes å spille når det gjelder å kommunisere forventninger til ungdom. Dette var et av spørsmålene i intervjuet, og Hanne fortalte at sosiale medier kan spille en rolle når det gjelder forventninger som ungdom har til seg selv. Hun viser til at alt framstår som så perfekt der: *«Fordi på Instagram, for eksempel, legger de ut det de får til. Alt skal være så perfekt. Det kan være hvilke karakterer de fikk, eller at de øver så mye til en prøve. Det kan hende det påvirker meg uten at jeg legger merke til det og tenker over det»*. «Alt skal være så perfekt», sier Hanne og viser til hvordan andre ungdommer forsøker å skape et bilde av seg selv som vellykket og mestrende gjennom sosiale medier, her Instagram. Hanne lurte på om hun påvirkes av sosiale medier og forventninger som kommuniseres der, mer enn hun tenker over i hverdagen. Å framstå som vellykket, kan også ses i sammenheng med det Arne fortalte om sosiale forventninger på skolen hvor å følge kleskoder og «å ha de fineste klærne» var viktig.

Flere av informantene peker på nettopp det at sosiale medier framstiller virkeligheten som perfekt, samtidig som de sier at de selv ikke opplever å bli påvirket av dette. Line derimot, mener at alle blir påvirket av sosiale medier: *«Det går mer på hvordan du ser ut på sosiale medier. Du må se sånn og sånn ut for å være fin. Det påvirker jo alle, tror jeg, for du tror jo faktisk det er sånn de ser ut hele tiden. Så ser du på deg selv da, og så er det sånn, ja-ja»*. Forventningene på sosiale medier handler mer om utseende enn skolefaglige forventninger, mener Line. Hun peker på at det er lett å tro at virkeligheten er slik den framstilles i sosiale medier.

Det å være vellykket er viktig for informantene, og de fleste setter ord på hvor skuffende det er når de ikke når målene sine. Line sier det så sterkt at hun heller unngår å ha mål for å beskytte seg selv mot skuffelser. Skuffelse er altså et tema som går igjen når informantene snakker om å leve opp til egne og andres forventninger. Og særlig når mange krav kommer samtidig, da blir det rett og slett for mye. Flere av informantene synes å kjenne seg overveldet, og det blir vanskelig å leve opp til og å kjenne mestring knyttet til alt man bør prestere.

4.2 Når alt blir for mye

Informantene setter altså ord på at de kjenner seg overveldet når de mister kontrollen på og oversikten over alt som forventes av dem, og det bare blir for mye på en gang. I perioder kan det bli så mye fokus på og krav til skolearbeid at et flertall av informantene forteller at det

påvirker livene deres negativt. I intervjuet forteller de blant annet at de er trette på dagtid fordi de sitter oppe sent om kveldene med skolearbeid, og at de må velge bort tid sammen med venner og fritidsaktiviteter for å rekke over alt. Videre beskriver flere av informantene hvilke følelser og reaksjoner de har erfart i slike situasjoner.

Per forteller at han snakker en del med venner, og av og til med foreldrene sine, om de faglige forventningene han møter på skolen: *«For det er jo ganske mye, og jeg kjenner i alle fall på mye stress»*, sier han. Av og til er det så mye skolearbeid at Hanne må bruke deler av natta til å jobbe, når hun egentlig skulle ha sovet: *«Jeg må kanskje jobbe til langt på natt for å bli ferdig, og det går igjen ut over konsentrasjonen min neste dag på skolen»*. Hun opplever, slik jeg forstår henne, at lærere ikke alltid tar hensyn til at elevene har andre skolefag også, eller at elevene også skal ha tid til fritidsaktiviteter: *«Ofte er argumentet til læreren at dette er så liten prøve at du klarer det til fredag, men det er ikke alltid at du har tid likevel akkurat da. Du skal spille en kamp, og så har du en annen prøve også»*. Læreren kan argumentere med at den aktuelle prøven ikke er så omfattende at elevene har nok tid til å øve på, mens Hanne sin utfordring er at hun har mye annet hun må gjøre i tillegg til denne ene prøven.

Også Line forteller at hun bruker mye tid på skolearbeid, og slik som Hanne, jobber hun med forberedelser etter at hun normalt skulle ha sovet: *«Jeg legger meg ofte sent fordi jeg er oppe og øver til prøver. Når jeg kommer hjem fra skolen, er jeg dødstrøtt og må sove litt. Jeg må sove nesten hver dag etter skolen»*. Å være sliten og trett på grunn av skolearbeid er noe Line forteller at hun lever med nesten hver dag, og også for henne tar skolearbeidet så mye tid og krefter at det går ut over det sosiale livet: *«Jeg kjenner at hvis jeg ikke har mye energi, og noen spør meg om å bli med på noe, da svarer jeg bare nei»*. Videre legger hun til at: *«Jeg prøver å se ut som om jeg følger med i timene selv om jeg ofte er veldig trett»*. Line beskriver på denne måten at livet hennes i stor grad er preget av at hun bruker sene kvelder og netter på skolearbeid. Samtidig ønsker hun å skape et inntrykk av at hun er konsentrert på skolen, og antyder at det å være oppmerksomt til stede også er en forventning som kommuniseres fra omgivelsene.

En av informantene sier det så sterkt at hun tror hun blir sykere av for mye krav og forventninger. Silje har fått migrene, og har erfart at hun får mer migrene når hun stresser med skolearbeidet. Hun beskriver sin opplevelse i en av periodene hvor hun følte seg veldig stresset på denne måten:

Jeg har migrene også, og den ble verre av stresset på skolen. Jeg klarte å gå på skolen, men migrenen slo inn på ettermiddagen når jeg skulle gjøre lekser. Da går du bare og er trøtt hele dagen, og så jobber du kun med skolen, og så blir du bare stresset og sliten.

I perioder opplever altså Silje så mye stress knyttet til skolearbeid at hun kjenner seg syk og sliten hele dagen. Silje tror at flere har det slik som henne: «*Jeg føler mange er for trøtte til å være sosiale etter skolen. På grunn av at det er tungt*». Slik kan det synes som om at flere elever overveldes av kravene, opplever seg stresset eller syke, og at dette går ut over det sosiale livet deres.

For å forsøke å unngå slike tunge perioder, forteller Silje at hun må passe på å ikke bruke altfor mye krefter på skolearbeid: «*Jeg er forsiktig med å jobbe altfor mye, da. Ellers blir jeg stresset, helt utslitt, og klarer ikke mer. Jeg har kjent på det, at jeg kan bli skikkelig sliten*».

Silje reflekterer rundt hvordan det var da hun begynte på ungdomsskolen:

Da jeg startet i 8. klasse, så stresset jeg med eksamen i 10. klasse. Jeg følte at jeg måtte det, men det var jo ikke nyttig. Jeg trodde at ungdomsskolen skulle være så mye mer jobbing enn barneskolen, og da ble det så vanskelig å starte på ungdomsskolen. Nå har jeg til slutt lært meg å ikke stresse meg opp, og ta en dag om gangen.

Det var vanskelig å starte på ungdomsskolen, forteller Silje, og hun ble overveldet over alle kravene som ventet henne allerede da hun startet i 8. klasse. Det kan synes som om hun har brukt store deler av tiden hun har gått på ungdomsskolen til å forsøke å forstå hva som forventes av henne, i tillegg til å finne nyttige strategier i møte med kravene.

Etter samtale med både foreldre, kontaktlærer og sosiallærer fikk Silje en opplevelse av å bli forstått: «*Og ja, de var enige i at jeg måtte roe meg ned og ikke stresse så mye. De vet jo det kan bli stress. Det var viktig for meg at lærerne visste at jeg var stresset og at de forstod det. De prøvde å forklare meg at jeg ikke måtte stresse over det*». Å møte forståelse for den vanskelige situasjonen fra lærerne var viktig for at Silje skulle klare å mestre stresset.

Samtidig gir hun uttrykk for en opplevelse av at det største ansvaret for å håndtere kravene ligger på henne selv:

Jeg føler ikke at de på skolen kan gjøre så mye med det. Læreren deler jo bare ut pensum. Jeg kan ikke legge alt på lærerne, de gjør jo bare jobben sin. Og det er jo

ikke bare jeg som har gått gjennom dette her. Alle må jo gjennom det med prøver og skole og sånt.

Slik flere informantutsagn har vist, blir elevene skuffet over seg selv når de ikke når målene sine. Det kan se ut som om elever legger mye ansvar for å håndtere skolesituasjonen på seg selv, selv om ikke alle informantene uttrykker dette like tydelig som Silje.

Samtidig gir samtlige informanter uttrykk for at samarbeid mellom lærerne har mye å si for om de skal klare forventningene og kravene på skolen, og Per ønsker at lærerne skal samarbeide bedre: «*De må i alle fall kunne snakke sammen og ordne det sånn at ikke alt kommer på en gang, sånn som det noen ganger gjør*». Dette er Line helt enig i:

*Jeg vet ikke hvordan de klarer det en gang, men alt kommer i den samme uka!
Hvordan kan alle kapitlene bli ferdige den samme uka, liksom? Det var en gang vi hadde en presentasjon, to innleveringer og tre prøver på en uke. I tillegg var det en skikkelig uheldig uke, for jeg hadde trafikkalt grunnkurs også den uka.*

Line undrer seg over hvordan det er mulig at så mye arbeid kan hope seg opp og komme på en gang for elevene, og peker samtidig på at hun har andre ting som hun skal følge opp utenfor skolen også. Slik blir det tydelig at elever har forventninger til lærerne også, om at de samarbeider og organiserer arbeidet, slik at de ikke i samme tidsrom stiller krav om prøver og innleveringer.

Hanne uttrykker som Line at hun strever når hun får for mange oppgaver om gangen, og dette påvirker også konsentrasjonsevnen hennes:

Vi får mye å tenke på, og klarer ikke å konsentrere oss like godt om det vi holder på med. Jeg blir stresset for hvordan jeg skal få det gjort, og da får jeg mindre gjort fordi jeg er stresset. Det blir litt sånn at jeg tenker på alt på en gang, og så blir det litt av det ene, og så kommer jeg på at jeg må jo gjøre det også, og så klarer jeg kanskje ikke å bli ferdig med noen av tingene.

Hanne kjenner at hun blir stresset for hvordan hun skal få alt gjort når det fra skolen kommuniseres mye krav og forventninger. Da er det vanskelig for henne å vite hvor hun skal starte, hun hopper fra det ene til det andre, noe som fører med seg at hun arbeider mindre effektivt og får mindre gjort. Samtidig framholder flere av informantene at stress i enkelte situasjoner også kan hjelpe dem til å yte mer. Hanne uttrykker dette slik: «*Du kan jo prestere bedre også hvis du er stresset. Men da er du kanskje mer stresset for hvordan det skal gå på*

prøven, og ikke stresset for om du får gjort alt du skal». At stress kan oppleves både positivt og negativt er Per helt enig i: «Stresset får deg på en måte i gir. Men det kan bli for mye stress også, sånn at du bare ikke klarer det. Hvis det er altfor mye og altfor vanskelig». Slik setter disse informantene ord på at stress i enkelte situasjoner kan gi ekstra pågangsmot og bidra til at en kan klare å imøtekomme prestasjonsforventningene bedre. Denne positive effekten av stress erfarer imidlertid ikke informantene dersom det blir altfor mange krav på en gang. Elin gir uttrykk for det samme som Hanne og Per: «Litt stress kan jo være greit, da. Det tror jeg folk kjenner på når de har kun én prøve å fokusere på. Men hvis vi har fire, da blir det for mye». Samtidig som Elin reflekterer rundt at stress også kan være til hjelp, slik at en kan prestere bedre, presiserer Elin at hun selv aldri har kjent at stress kan være positivt i skolesammenheng.

Når Elin får for mye skolearbeid på en gang, opplever hun at dette begrenser livet hennes. Hun beskriver reaksjonene sine på denne måten:

Jeg blir helt utslitt, jeg, i hodet. Jeg klarer hverken å jobbe eller å gå på trening eller noen ting. Jeg må bare sitte hjemme og være helt inne i skolearbeidet. Ikke bare av det å jobbe, men det å tenke på at denne uken har jeg tre prøver. Jeg klarer det bare ikke. Det er som om hodet bare blir helt tomt. Så får jeg ikke lyst til å gjøre noen ting. Jeg vil bare legge meg i sengen å sove. Jeg blir bare helt tom og tømt for alt. Det påvirker meg voldsomt. Og så får jeg dårlig samvittighet for å skippe trening.

Det synes som om det store arbeidspresset fører til at Elin mister energien og motivasjonen for alle kravene. Samtidig skaper dette ytterligere vansker for henne, fordi hun i tillegg kjenner på dårlig samvittighet for ikke å følge opp det som forventes av henne på andre arenaer enn skolearenaen.

Flere av elevene beskriver også at når det blir for mye arbeid på en gang, da blir deres hovedfokus å bli ferdig med oppgavene. Hanne setter ord på dette: «Hvis det er sånn at vi har enormt mye å gjøre, da blir det sånn at du bryr deg ikke like mye om resultatet. Det viktige er bare å klare å få levert, bli ferdig med det». Slik jeg forstår Hanne, endrer målet seg i slike situasjoner, fra å prestere bra til å klare å levere i tide. Det handler om å få ting gjort, og ikke like mye om kvaliteten på arbeidet. Slik kan elevene synes å regulere forventningene til seg selv for å greie å prestere det de skal.

Dilemmaer knyttet til å bli ferdig med alt Per opplever at skolen forventer av han og samtidig skulle få et godt resultat, beskriver han slik:

Det er mye skolearbeid, og du skal bli ferdig med det og det, og så har du en prøve og en innlevering. Så skal du bli ferdig med innleveringen, men så må du også øve til prøven. Og så skal du gjøre det bra på alt. En uke er det kanskje rolig, mens neste uke er det veldig mye på en gang. Du sitter og øver på det du føler du må begynne på, og så bruker du masse tid på det. Av og til blir det for mye.

Per framholder, som flere av informantene, forventningen han har til seg selv om at han må gjøre det bra på alt, og det synes som om han ikke har gitt opp motivasjonen for å klare dette. Men i perioder med krav fra skolen om at mye arbeid skal gjøres samtidig, da blir det bare for mye for Per også. Samtidig er gode resultater det flertallet ønsker seg, i alle fall å være god nok.

4.3 Å være god nok

De fleste informantene gir altså uttrykk for frustrasjon, stress, slit og manglende søvn i perioder. På den annen side er like fullt flere av informantene opptatt av at man ikke kan gjøre mer enn å gjøre sitt beste. Tanker rundt denne tematikken kommer til uttrykk på ulike måter og fra ulike perspektiver.

Elin formidler at hun tror lærerne er fornøyde med hennes prestasjoner fordi de ser at hun gjør så godt hun kan: «De ser vel at jeg er en person som jobber så godt jeg kan, så da er det vel godt nok for dem, tror jeg. Det er jo bare det at de snakker egentlig ikke så mye om det». Selv om lærerne ikke sier dette i klartekst, velger Elin likevel å tro at de er fornøyde med henne, basert på tiltro til at lærerne ser at hun gjør så godt hun kan. Slik velger hun å tolke manglende tilbakemeldinger som kommunikasjon om at hun jobber godt nok.

Et annet perspektiv på dette temaet kan være at ulike lærere formidler ulike holdninger med hensyn til det å gjøre sitt beste, i motsetning til det å oppnå gode karakterer. Hanne har tanker om dette, og uttrykker det slik:

Noen lærere er veldig flinke til å få fram at det er å gjøre sitt beste som gjelder, og at det er det de forventer av oss. Andre legger det fram som at det er hvilken karakter du får som har noe å si. Det kan høres ut som det er så altfor viktig med gode karakterer. Det er bare sånn de snakker til klassen. Du må få det.

Slik setter Hanne ord på at lærerne kan kommunisere ulike forventninger når det gjelder elevenes arbeidsinnsats og prestasjoner. Hun er også klar på at fokuset på gode karakterer kan være for stort.

Om sine forventninger til seg selv sier Silje: *«Jeg prøver bare å gjøre mitt beste»*. Hun reflekterer videre rundt det «å gjøre sitt beste» på denne måten: *«De vil jo at vi skal gjøre vårt beste på skolen. Men de kan ikke presse deg mer enn du klarer å få til, så lenge du gjør ditt beste»*. Slik jeg forstår Silje, formidler hun her sin egen holdning, som handler om at å gjøre sitt beste er godt nok, selv om resultatet ikke nødvendigvis blir det beste. Her er det altså innsatsen det er fokus på, heller enn prestasjonen. Samtidig tolker jeg Silje slik at hun mener elev og lærer også kan ha ulike forventninger til hva det vil si «å gjøre sitt beste». Kanskje Silje opplever at noen lærere har høyere forventninger til henne enn det hun har til seg selv?

I motsetning til de andre informantene opplever Line at medelever forventer mer av henne enn hun forventer av seg selv: *«De forventer at jeg skal gjøre det ganske bra. De bare: du er så smart! Egentlig er jeg ikke smart i det hele tatt»*. Samtidig sier hun om sine egne forventninger til seg selv: *«Jeg vet jo hva jeg får på en måte. Jeg kjenner meg selv såpass godt. Jeg er liksom ikke sånn smart. Jeg er bare en som kan pugge»*. Slik forklarer Line at hun opplever et misforhold mellom det hun mener at hun kan mestre og det som kommuniseres av medelever at de forventer av henne. Denne opplevelsen av å ikke tilfredsstille andres forventninger til henne forsterkes ved at lærerne oppfordrer henne til å stadig forbedre seg. Om dette sier hun at: *«Det er alltid sånn at du kan klare litt bedre hvis du bare jobber litt mer!»* Line synes altså å oppleve forventninger fra både medelever og lærere om at det hun presterer aldri er tilstrekkelig bra. Hun kan alltid yte litt mer og prestere enda litt bedre. Videre forteller Line at hun får god støtte av familien sin i sine egne vurderinger av hva som er godt nok: *«Foreldrene mine er enige med meg i at hvis jeg gjør det beste jeg kan, så er det bra nok»*. Hun synes å mene at når foreldre støtter eleven, kan dette gjøre det enklere for henne/ham å fastholde at det man presterer er «godt nok».

Slik kan elever kommunisere ønske om selv å få være ekspert på sin egen opplevelse, uten at lærere skal overse eller overprøve elevenes egne vurderinger i den faglige sammenhengen.

4.4 Å få være «ekspert på sin egen opplevelse»

I dette avsnittet søker jeg å vise hvordan lærerrelasjoner får en betydning for om eleven kjenner seg møtt, bekreftet og anerkjent, og dermed får være ekspert på sin egen opplevelse,

slik Bae uttrykker det (1988, s. 214). Iblant er det ikke slik, og da kan elever kjenne seg avvist, misforstått eller presset for langt.

Silje forteller at når hun opplever at læreren har en positiv holdning til henne og forstår henne godt, kan hun blant annet merke det på måten hun og lærer snakker sammen på: «*Jeg kan merke det på at lærerne er lette å snakke med, og at jeg kommer godt overens med dem*». Dersom hun derimot opplever at læreren ikke har en positiv holdning til henne, forklarer hun opplevelsen av dette slik: «*Det har noe med måten de snakker til meg på. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. Hvis jeg for eksempel gir beskjed om noe, og så svarer han meg ikke tilbake, han bare: 'hm-hmm'*». Det synes som om Siljes erfaringer med å komme overens med læreren henger sammen med om hun opplever en anerkjennende holdning, eller om svaret, eller mangel på respons mer oppleves som en avvising av hennes opplevelser og meninger. Det samme kan hun oppleve med hensyn til skriftlige tilbakemeldinger:

De lærerne jeg ikke kommer så godt overens med, der merker jeg det på tilbakemeldingene, at de ikke er så hjelpsomme. De skriver bare det samme hver gang, og hører ikke på meg hvis jeg sier noe. Hvis jeg spør om hva jeg skal gjøre for å bli bedre, så sier de bare at de allerede har skrevet det til meg.

Tilbakemeldinger som ikke peker på hvordan en kan forbedre seg, er også noe Per er opptatt av:

Når jeg får sånne tilbakemeldinger som: Dette var bra, men du kunne gjort litt mer! Hva skal jeg da gjøre mer av? Hva kunne jeg gjort bedre? Da blir jeg usikker på hva jeg skal gjøre videre. Jeg blir ganske usikker ja. Jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre det, og det er lett å gjøre feil videre. Jeg blir usikker på meg selv.

I de situasjonene hvor lærer ikke er tydelig nok i sine vurderinger og forventninger, skaper dette en utrygghet hos Per, slik jeg forstår ham. Denne usikkerheten på seg selv setter han i sammenheng med at det blir lettere å gjøre feil i fortsettelsen. Slik synes han å peke på at selvtilliten og tilliten til egen mestring blir truet av utydelige forventninger. Samtidig kan det være viktig for Per å unngå å mislykkes eller gjøre feil.

Relasjonen er viktig for Silje, slik at hun kan være trygg på at læreren har en positiv holdning til henne: «*Jeg vil jo at de skal ha en positiv holdning til meg. Jeg føler at jeg jobber bedre da*». Slik setter hun også relasjonen til lærer i sammenheng med egen arbeidsinnsats. Hvorvidt

lærere kommuniserer respekt for elevene får også en konsekvens for hvilken relasjon elever opplever at de får til læreren sin, og dette er Elin opptatt av:

Jeg tenker det har sammenheng med hvor mye respekt lærerne har for elevene. Vi har noen som ikke har så mye respekt for oss. De ser ikke på oss som likeverdige. Noen ganger er det sånn: Jeg er leder her, og dere skal bare gjøre som vi sier. Vi har også en lærer som snakker til oss som om vi var veldig små og barnslige. Da føler jeg at de ikke har en positiv holdning til meg. Andre føler jeg respekterer oss mye mer.

En positiv holdning fra lærer kan gjenspeiles i om lærer kommuniserer med elevene som likeverdige individer og har en respektfull holdning overfor dem, slik jeg forstår Elin. Både Silje og Elin legger vekt på at god kommunikasjon med lærer er viktig for deres arbeidsinnsats i skoletimene. Elin sier det på denne måten: «Det er viktig for å kunne trives i timene og klare å fokusere. Jeg føler at jeg får mye mer ut av timene hvis jeg er komfortabel med lærerne». Slik setter de relasjonen til lærer i sammenheng med motivasjon for skolefaglige prestasjoner.

Line reflekter også rundt hva som kjennetegner en positiv relasjon til lærer, og viser til et konkret eksempel der hun opplever at kontakten med lærer er god:

Med den ene læreren så føler jeg at vi har en sånn kontakt. Jeg vet ikke om han vet det, men jeg føler det. Hvis jeg ser bort, så velger han ikke meg. Jeg trenger ikke rekke opp hånden en gang, for han ser når han kan spør meg i timene. Vi har ikke snakket om dette, men jeg føler at han forstår meg. Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg liker ham best.

Selv om ingenting blir sagt med ord og i klartekst, så opplever Line at hun og læreren forstår hverandre. Videre presiserer hun viktigheten av å være trygg i timene hvis hun skal klare å delta: «Jeg må være trygg på læreren hvis jeg skal kunne gjøre noe i timene. Og jeg må jeg være trygg hvis jeg skal klare å snakke. Hvis ikke jeg er trygg på læreren kan, jeg bli helt forvirret». Trygghet i relasjonen knyttes her til direkte erfaringer i klasserommet der hennes usikkerhet knyttet til å delta muntlig blir tatt på alvor. Uten tilstrekkelig trygghet i relasjonen til lærer kan det være vanskelig å holde oversikten, og elever kan oppleve tap av kontroll.

Line peker på at hun tror lærerne har gode intensjoner om å støtte henne, men at hun likevel av og til sitter igjen med en følelse av det motsatte: «Alle lærerne har en positiv holdning til meg, tror jeg, men jeg føler det bare ikke sånn». Hun viser til en konflikt mellom hva hun tror

må være riktig opplevelse, og hvordan hun faktisk erfarer kommunikasjonen. Negative erfaringer i så måte knytter hun til at lærer ikke lytter til og tar hensyn til hennes egen opplevelse: *«Alle sier sånn: Vi vil jo du skal gjøre det bra, og du gjør det jo så bra og du kommer til å klare det. Det fører bare til at jeg ikke klarer det. De legger så mye press på meg. Jeg føler jeg må være flink fordi de tror jeg er flink. Men egentlig så er jeg ikke det»*. Å ikke bli tatt på alvor og forstått fører til at Line opplever å bli presset for langt. Hun utdyper tankene sine på denne måten:

Jeg synes det er litt dumt at på foreldresamtalene når vi snakker vi om karakterene, så sier de: hvis du jobber litt ekstra nå, så kan du få en femmer i faget. Men jeg jobber jo så hardt jeg vil. Hvis jeg ville gjort det bedre, så hadde jeg jo gjort det. Det er irriterende når folk sier at jeg skal gjøre det bedre når jeg ikke har lyst. Jeg vil bare ligge der jeg er. Jeg har liksom en grei plass nå.

Line opplever at arbeidsinnsatsen hennes ikke blir vurdert som bra nok for læreren, og hun reflekterer videre over hvor store konsekvenser det kan ha for eleven. Hun setter ord på at dersom eleven kjenner selv at hun ikke klarer mer, men likevel blir oppfordret til å prestere enda bedre, da kan dette faktisk påvirke elevens psykiske helse: *«Hvis noen er helt sånn at de klarer ikke mer, og så kommer du og sier at de må gjøre det bedre, i stedet for å tenke at det er bra nok, så kan det jo gjøre at det går ut over den mentale helsen til folk!»* Lærerne kan av og til legge et stort press på elevene med det de sier, slik jeg forstår Line. Hun presiserer at for noen elever kan slike oppfordringer som hun nevner her bli veldig vanskelige å håndtere.

Å bli hørt og forstått er noe Line gir uttrykk for at hun ikke alltid erfarer. Når lærere legger press på henne med prestasjonsforventninger hun ikke kan, eller ønsker å leve opp til, kjenner hun seg overkjørt. Line reflekterer over hva dette kan komme til å bety, og frykter når elever har så liten mulighet til å medvirke rundt skolearbeid og prestasjoner, kan en utvikle psykiske vansker som konsekvens.

Et av spørsmålene i intervjuet fokuserte på mulighetene for medvirkning for elever i skolen: Hvordan elevene opplever at de får fortalt om sine tanker, ideer og forslag til læreren, og hvordan de erfarer at dette blir tatt imot. Line er en av flere elever som gir uttrykk for at hun opplever at muligheten for medvirkning er ulik fra lærer til lærer: *«Alle mine tanker og idèer går til den ene læreren, fordi jeg er redd for å si det til de andre»*. Hun forklarer hvorfor hun kan være redd for å si ifra til den ene læreren på denne måten: *«Av en eller annen grunn føler vi at den ene læreren trekker oss ned i karakter hvis han ikke liker oss. Han kan tenke at vi er*

frekke hvis vi sier i fra, og ikke fortjener gode karakterer». Slik synes Hanne også å oppleve dette: «Det kommer an på hvem du sier det til. Det kan bli negativt å stille spørsmål også». At innspill ikke alltid blir godt mottatt, er noe også Elin har erfart:

Jeg har prøvd å si ifra om ting, men jeg føler ikke de gjør så mye med det egentlig. Jeg kan spør læreren min om ting, men jeg bruker ikke å gjøre det. Eller, jeg har prøvd, men da følte jeg at han ble sur på meg, så da gjorde jeg det ikke mer. Jeg tror ikke egentlig han ble sur, men jeg liker ikke å klage eller å være til bry.

Slik reflekter Elin over at selv om lærerne har kommunisert til elevene at de kan si ifra om ting til læreren sin, så får hun likevel en følelse av dette ikke alltid blir godt tatt imot. Jeg forstår henne slik at hun kan oppleve at hun er til bry når hun kommer med innspill til lærer, og konsekvensen av dette er at hun velger å ikke ta slike initiativ mer.

Samtidig er det i denne sammenheng interessant å se at de fleste informantene opplever det som viktig å kunne gi uttrykk for meningene sine om ting som angår dem på skolen, og at de slik kan kjenne at de blir hørt og tatt på alvor: «Jeg synes det er kjempeviktig å bli tatt på alvor», sier Hanne. Hun forklarer dette slik: «For vi er jo der for å lære, og det er ikke vits i å jobbe veldig mye hvis du ikke lærer noe av det». På denne måten synes Hanne å sette elevmedvirkning i sammenheng med egen læring og mulighet for å prestere på skolen. Silje setter på sin side medvirkning i sammenheng med trivsel på skolen, og uttrykker dette slik: «Det er jo viktig for meg, for jeg vil si i fra om det som gjør at jeg trives, og da vet jo lærerne at jeg trives også». Slik jeg forstår Silje har hun tillit til at det er viktig for lærerne å vite noe om hva som gjør at hun trives på skolen. Mulighet for medvirkning spiller altså en viktig rolle for informantene både når det gjelder faglig prestasjon og progresjon, og når det gjelder trivsel på skolen.

Flere av informantene setter slik ord på at det oppleves som viktig for dem å kunne dele sine tanker, ideer og meninger med lærerne, samtidig som dette ikke alltid er like enkelt. De kan til og med få en følelse av at det kan få negative følger for dem dersom de kommer med innspill til enkelte lærere. På den andre siden kan elevene også føle seg hørt og tatt på alvor av læreren. Om den læreren som Line velger å dele sine tanker med sier hun: «Hun forstår ting, og bekrefter at hun har forstått det. Hun sier sånn: åja, det skal jeg tenke på, det skal jeg prøve å fikse, og jeg skal prøve å gjøre det bedre. Og så skjer det». Her peker Line på viktigheten av at lærer både lytter, tar eleven på alvor og deretter handler i tråd med det hun har sagt for at eleven skal oppleve seg hørt og forstått. Dette er også viktig for Per, og han

legger til at kontakten med lærer også er av betydning: *«Det er ikke så ofte jeg sier hva jeg mener i foreldresamtalene. Du kan jo ta opp ting med lærerne utenom foreldresamtalene også, men det spørres jo hvem du har mest kontakt med og hvem du føler deg trygg på».*

Betydningen av en god elev-lærer-relasjon og lærerens anerkjennende holdning blir her pekt på som betydningsfullt for om elevene skal oppleve reell mulighet for medvirkning, slik jeg forstår Per og Line. Slik det framkommer gir flere av informantene uttrykk for at de i varierende grad erfarer at de får sagt sin mening, og i hvilken grad de har innflytelse i saker som angår dem på skolen.

Samtlige informanter har tanker om at de trenger tilbakemeldinger fra lærer som gir dem en retning for videre arbeid. Flere av elevene forklarer hvordan slike hjelpsomme tilbakemeldinger gir dem tro på egen mestring og utvikling og en følelse av at lærerne ønsker at de skal lykkes. Informantene setter også ord på hva de mindre hjelpsomme tilbakemeldingene signaliserer til dem og hvordan de kan oppleves.

I tilfeller hvor lærer peker på hva hun har fått til og hva hun kan arbeide videre med, da opplever Hanne at hun har fått hjelpsomme tilbakemeldinger:

Det er veldig fint, synes jeg, når de skriver litt om hva du har gjort bra, og også hva du må jobbe mer med. Det er en av lærerne vi pleier å snakke med etter at vi har hatt en innlevering. Jeg synes hun er ganske flink til å trekke fram både positive ting og hva vi må jobbe mer med, hva vi mangler for å komme på et høyere nivå, og hvorfor vi fikk akkurat den karakteren.

Og når Hanne har opplevd dialogen med lærer som hjelpsom, forteller også hun at motivasjonen for å prestere øker: *«Jeg får lyst til å gjøre det bedre på den neste. Vise at jeg kan få det til og vise at jeg har fått med meg det de sier jeg må gjøre bedre».* Den hjelpsomme dialogen med læreren oppleves som et uttrykk for at læreren har lyst til at hun skal lykkes: *«Hvis de er positive til meg, viser at de bryr seg og at de har lyst til at jeg skal gjøre det bra, da får jeg mer lyst til å gjøre det bra».* Hanne opplever, slik jeg forstår henne, at lærere viser at de bryr seg om henne ved å anerkjenne det hun har fått til og å peke på veien videre. Da økes også motivasjonen, slik at man får lyst til å jobbe mer og gjøre det enda bedre.

I motsatt tilfelle, opplever Hanne «kun en karakter» som lite hjelpsomt for det videre arbeidet: *«Altså, de fleste gir jo karakterer eller en måloppnåelse. Da ser du jo litt hvor du ligger, men det hjelper deg ikke så mye videre. Jeg kan jobbe lenge, men hvis jeg ikke vet hva jeg skal gjøre videre, da mister jeg lett motivasjonen».* I lys av elevs medvirkning i skolen oppleves

også systemet med å gi anmerkninger som noe som undergraver samarbeidet mellom lærer og elev, og som noe som elevene fort gjennomskuer. Hanne sier det slik:

Anmerkninger synes jeg ikke er hjelpsomt. Det er bare brukt for å skremme oss, og jeg vet ikke helt om skremming er den rette måten. Det hjelper kanskje i starten når du er livredd lærerne, men jeg tror ikke det hjelper i lengden. Det er liksom redselen for å få det med en gang, og så slutter du å bry deg.

Hanne synes med sine refleksjoner å sette ord på at positive bekreftelser kan bidra til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev og gjøre at eleven føler seg møtt og sett. På den andre siden fungerer sanksjoner mer for å skape redsel, noe som ikke hjelper på relasjonen til lærer, slik Hanne ser det. Til slutt slutter man også å bry seg om sanksjonene, og virkemidlet har mistet sin kraft.

Det å få tilbakemeldinger som legger vekt på det hun mestrer, noe positivt, er også viktig for Line. I tillegg ønsker hun råd om hvordan hun kan forbedre seg: «Jeg synes lærer må si noe positivt, noen gode ting, og kanskje noe jeg kan jobbe litt mer med. Vi har en lærer som gjør det, og det er kjempebra». Opplevelsen av samarbeidet med denne læreren beskriver hun slik:

Når vi har sånne store oppgaver med den ene læreren, da leverer vi inn og får tilbakemeldinger underveis. Så finner hun kanskje noen feil og sier hva jeg må gjøre videre. Jeg elsker når læreren gjør det. Forstår ikke hvorfor alle ikke gjør det? Det er jo mer jobb for læreren da, men hun vil jo vi skal lykkes og bli flinke i faget, tror jeg.

Om konstruktive tilbakemeldinger sier Line at hun både får hjelp til å komme videre og at det gir henne mer tro på at hun kan mestre: «Da vet jeg liksom hvordan det går. Hvis jeg får høre noe positivt blir jeg mer selvsikker. Det er jo litt kjekt å høre at dette er du flink på. Så får jeg en bekreftelse på at ja, dette kan jeg». Bekreftelsene i tilbakemeldingene oppleves også av Line som positiv for relasjonen mellom henne og lærer, slik jeg forstår henne. Gjennom disse, og opplevelsen av at læreren bruker tid og krefter på henne, gir henne en følelse av at læreren har tro på henne, at hun betyr noe, slik Elin også ser ut til å erfare dette: «Jeg føler at de ser meg på en måte. Det er ikke det at jeg vil ha masse oppmerksomhet, men jeg vil jo ha såpass mye oppmerksomhet at jeg kan jobbe for å bli bedre». Elin snakker på denne måten om «å bli sett» i tilstrekkelig grad.

I motsatt tilfelle, når Elin ikke opplever tilbakemeldingene som hjelpsomme, får dette noe å si for selvtilliten hennes. Hun blir usikker på hva hun kan gjøre for å komme videre i sin faglige

utvikling: *«Jeg sitter ofte igjen med en følelse av at jeg ikke vet hva jeg skal gjøre for å bli bedre. Det har jo litt å si for selvtilliten min»*. Slik kan Elin synes å miste litt av motet og tiltroen til egen mestring, noe som ikke gir henne det løftet hun behøver for å komme videre.

Per ser for seg akkurat hva han behøver for at dialogen skal oppleves som god: læreren peker både på hva han gjør riktig, hva han bør fortsette med og hva han kan bli bedre på: *«Det er nyttig når de gir beskjed om hva jeg gjør rett og hva jeg bør fortsette med, og peker ut de tingene jeg kunne gjort bedre eller de tingene jeg gjør feil»*. Videre beskriver Per at tilbakemeldinger som peker på det som er positivt, gir ham motivasjon og tro på at han kan mestre: *«Når jeg får positive tilbakemeldinger, føler jeg at jeg har gjort noe bra, at dette kan jeg fortsette med. Jeg tenker jeg kommer til å klare det»*. På denne måten synes Per å sette ord på at lærers tilbakemeldinger kan gi ham en opplevelse av at han får bedre kontroll over sin egen læringssituasjon, noe som igjen fører til en optimisme for framtidig arbeid.

Informantenes fortellinger om kommunikasjon med lærer peker på at lærerrelasjoner og det å få medvirke i sin egen lærings- og utviklingsprosess er av betydning for om elever får være eksperter på sin egen opplevelse på bakgrunn av å kjenne seg møtt, bekreftet og anerkjent. Informantene forteller blant annet om *å bli sett, hørt, respektert, behandlet som likeverdige, bekreftet og hjulpet videre* gjennom gode relasjoner. Slik kan lærere kommunisere at elevens opplevelse er av betydning og skape et grunnlag for å stille passende forventninger til elevene. Informantene viser til at både selvtillit, trivsel, trygghet, motivasjon og mestringstro styrkes i slike relasjoner. I motsatte tilfeller, når lærere derimot ikke utviser den respekten elever ønsker seg, og det i liten grad blir anledning til medvirkning for eleven, peker informantene på redsel for å gjøre feil, utrygghet, følelse av avvisning og at de blir presset for langt. I slike tilfeller blir det vanskelig å oppleve mestring og trivsel, og det kan bli behov for pauser fra krav og prestasjonsforventninger fra lærere og skolesystemet.

4.5 Friminutt fra prestasjonsforventninger

Ett av spørsmålene i intervjuet handler om hva som skal til for at elevene skal kunne oppleve å slappe av og trives på skolen. Det viser seg at informantene da i stor grad peker på situasjoner og sammenhenger som handler om det å være sosial og å være sammen med vennene sine, uten at det å prestere står i sentrum.

Samtlige informanter viser til sosiale relasjoner som viktig for å oppleve trivsel på skolen. *«Det er viktig å ha gode venner rundt seg»*, sier Hanne. Mads er enig i dette: *«Det viktigste*

for å trives er at jeg treffer vennene mine. Og i timene kan jeg jo ha det kjekt hvis jeg får jobbe sammen med andre». Klassen er også viktig for at Line skal oppleve å trives på skolen: «Heldigvis kom jeg i en kjekk klasse», sier hun. Silje utdyper med å legge til at skolen må inneholde noe mer enn kun det å arbeide med fagene:

Det er viktig for meg at skolen ikke bare er jobbing, men at det også er et sted du er sosial. Du er jo veldig mye på skolen, ikke sant? Vi er der store deler av dagen, og det hadde ikke vært så kjekt om vi ikke fikk snakke sammen, men bare måtte jobbe. Så jeg synes det er veldig viktig å ha noen å være sammen med.

Sett i lys av at en bruker så mye tid av livet sitt på skolen, mener Silje at det er viktig at skolen også ivaretar elevenes behov for å være sosiale. Slik jeg tolker henne, opplever hun at denne sosiale dimensjonen har betydning for hennes trivsel på skolen generelt.

Av og til kan Silje føle seg sliten og stresset på skolen, og hun reflekterer over hva som kan hjelpe for å minske stresset og øke trivselen: «Det hjelper vel hvis vi tar en liten pause eller noe. Før ferien hadde vi for eksempel en time der vi ikke jobbet og bare koste oss. Det hjelper jo litt på». En pause fra de skolefaglige kravene, der det er rom for å kose seg også, synes å hjelpe Silje slik at hun kjenner seg mindre stresset.

Hyggelige lærere, elever som er greie med hverandre og interessante oppgaver som gjør timene kjekke er viktig for at Arne skal trives på skolen:

Det er viktig med et bra miljø uten plaging og mobbing. For at jeg skal trives i timen er det viktig med en hyggelig lærer og greie oppgaver. Det vi holder på med må være gjennomførbart og interessant sånn at alle kan kose seg i timen og faktisk lære noe. Koselige lærere og kjekke oppgaver er viktig.

Elementer ved det psykososiale miljøet synes som viktige også for at Arne skal oppleve trivsel, og han peker på lærer som en særlig betydningsfull faktor. Dette samsvarer godt med de andre informantenes refleksjoner. Samtidig opplever Arne at hans trivsel henger sammen med læringsutbytte i timene, slik jeg forstår ham. Slik peker Arne på at trivsel har sammenheng med interessante og passelige faglige utfordringer.

I denne sammenheng er det interessant å se at samtlige informanter svarer at det er i friminuttene de trives best, også med tanke på hva som kan være bakgrunnen for dette: «De situasjonene jeg trives aller best i på skolen - det må være friminuttene. Du bare sitter der og prater», konkluderer Silje med. Per gir uttrykk for det samme når han sier: «Jeg trives best i

friminuttene, når en kan gå til venner i forskjellige klasser eller bare være sammen med vennene i klassen din». Informantene formidler altså at når de får anledning til å være sammen med hverandre og bare sitte der å prate sammen, så oppleves dette som den triveligste delen av skolehverdagen.

Flere av elevene setter også ord på at de sjelden snakker om skolefaglige prestasjoner med medelever. Hanne opplever at vennene har holdningen «alt er greit» med hensyn til skolefaglige forventninger, og at en sammen med venner har lite fokus på resultater og karakterer. Hun sier at hun ikke tror at vennene har noen særlige forventninger til henne i skolesammenheng, og når hun er sammen med venner, så snakker de lite om skole:

Det er jo ikke sånn at de bryr seg, egentlig. Vi snakker ikke om det, og hvis vi snakker om det, så er det sånn at alt er greit. Da blir det liksom ikke så stort. Det kan nesten bli sånn at du vil ikke si at du har øvd, eller at du skryter mer hvis du får en treer fordi du bryr deg så lite om skole.

Etter Hannes oppfatning er det vanlig å nedtone betydningen av skolefaglige prestasjoner når en er sammen med venner, slik jeg forstår henne. Elin gir også uttrykk for at vennene hennes ikke bryr seg så mye om hvordan hun presterer faglig på skolen: «*Jeg føler ikke at det har så mye å si for dem egentlig*». Skoleprestasjoner har altså ikke så stor betydning vennene imellom, og slik Hanne og Elin uttrykker hva friminuttene sammen med vennene betyr for dem, kan det se ut til at de opplever å kunne være seg selv og at dette er godt nok. De behøver ikke å prestere for å bli godtatt av hverandre.

5 Drøfting av resultater

I dette kapittelet drøfter jeg resultatene som er presentert i kapittel 4 i lys av aktuell teori. Videre vil jeg drøfte resultatene sett i sammenheng med temaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen, med fokus på livsmestring, slik begrepet forstås i denne oppgaven (avsnitt 2.1.1).

5.1 Å håndtere skaper mestring

De skolefaglige forventningene kan iblant bli altfor store for elevene, og da opplever flere av mine informanter at de ikke er i stand til å håndtere alle kravene de møter i hverdagen på en god nok måte. Antonovsky (2018) framholder det som betydningsfullt og viktig at mennesket opplever at livet er preget av sammenheng for å kunne erfare mestring. Han viser også i sin teori om salutogenese at å *håndtere* er et av kjerneelementene i det å styrke individets opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Håndterbarhet handler om i hvilken grad man opplever å ha tilstrekkelig med egne indre ressurser og ressurser i omgivelsene til rådighet, slik at man kan håndtere krav og forventninger som man møter i livet, og finne løsninger på disse (Antonovsky, 2018). Man har en grunnleggende tillit til at man er i stand til å takle de utfordringene man støter på og at man kan klare det man forventes å gjøre (ibid). Med bakgrunn i Antonovskys teori tenker jeg at opplevelse av å håndtere kan ses i sammenheng med det å mestre livet. Informantene mine synes til tider å overveldes av omfattende prestasjonsforventninger i skolesammenheng, og da kan det stilles spørsmål ved opplevelse av livsmestring, slik jeg ser det.

5.1.1 Kravet om «det perfekte ytre og indre»

Flere av informantene forteller at de opplever press knyttet til det å leve opp til prestasjonsforventningene som kommuniseres på skolen, men også delvis til forventningene hjemme og på fritiden. Noen av informantene uttrykker også at sosiale forventninger finnes i skolemiljøet, eksempelvis knyttet til utseende og klesstil. Dette oppleves som nok en pressfaktor og kan være av stor betydning for en del elever.

I ulike sosiale medier kan det også være viktig å framstå som vellykket, slik flere informanter forteller om. Dette er arenaer hvor alt skal være perfekt, særlig når det gjelder kropp og utseende. Samtidig henviser flere av informantene til at sosiale medier også kan være en arena hvor en forsøker å skape et bilde av seg selv som vellykket og mestrende med hensyn til

skolefaglige prestasjoner. Det er i denne sammenheng interessant å se at flertallet av mine informanter gir uttrykk for at de selv ikke, eller i liten grad blir påvirket av kravet om vellykkethet som de selv peker på at sosiale medier ofte kan representere. Slike utsagn kan kanskje ha sammenheng med at holdningene til sosiale medier påvirkes av kjente ungdomsprofiler som i media aktivt tar avstand fra det perfekte bildet som skapes i sosiale medier. Martin Holmen, programleder i NRK MP3 kan tenkes å være en slik ungdomsprofil. Han skriver om «Falsk lykke» (nrk.no, 03.10.2020), og kronikken hans er et eksempel på flere slike debattinnlegg fra kjente ungdomsprofiler i senere tid. Holmen innrømmer i denne kronikken at han har skapt et forfalsket bilde av seg selv som «vellykket» gjennom sosiale medier. Han peker på at ved å gi et bilde gjennom sosiale medier av at alt går som en lek i livet kan mange, og kanskje spesielt ungdommer, kjenne på at deres egne liv ikke er bra nok (ibid). Samtidig kan en stille spørsmål ved i hvilken grad ungdom er seg bevisst den påvirkningen de utsettes for gjennom sosiale medier, og hvilken betydning dette eventuelt kan ha. Flere av informantene uttrykte at de ikke tror de selv blir særlig påvirket av dette, samtidig som de også påpeker det selv: kanskje blir de påvirket av sosiale medier uten å være helt klar over det?

Det kan slik sett tenkes at ungdom kjenner på enda flere prestasjonsforventninger til dem enn det som tydeligst framkommer i denne studien i sammenheng med skolen, og til dels fra foreldre. Både det indre (læring og karakterer) og det ytre (klær, kropp og utseende) skal holde mål. I denne sammenheng kan det være relevant å se ungdommenes muligheter for å oppleve mestring i lys av Antonovskys (2018) sin teori om håndterbarhet og deres opplevelse av å ha nødvendige individuelle ressurser og ressurser i omgivelsene tilgjengelig for å klare å håndtere alle kravene. Det kan dermed også være aktuelt å stille spørsmål ved om det i dagens samfunn er et språk mellom de kravene som stilles til ungdom, og de behovene og forutsetningene som de unge har, slik også Uthus (2020) påpeker.

Flere av informantene i min undersøkelse gir altså uttrykk for at de opplever høye krav fra ulike hold, og at summen av disse er vanskelig å håndtere. Forskere viser til at ungdommer kan utsettes for et krysspress av forventninger fra ulike arenaer som vanskelig lar seg forene (Skaalvik & Skaalvik, 2019; Uthus, 2019a). Videre peker disse forskerne på at dette presset kan føre til stress og ubehag, samt påvirke ungdommenes psykiske helse i negativ retning (ibid). I tråd med dette refererer flere av informantene i min studie til at de kjenner på dårlig samvittighet, utilstrekkelighet og stress med tanke på å følge opp alt det som forventes på de ulike arenaene.

5.1.2 Litt stress kan være nødvendig

Stress kan samtidig av og til være positivt, og en hjelp til å yte enda bedre, sier flere av informantene. Man kan altså mestre presset om å prestere uten å bli stresset, slik en av informantene framholder: «*For meg er ikke de høye forventningene et stressmoment*» (Arne). Han legger til at de høye forventningene faktisk kan få ham til å yte sitt beste. Samtidig understreker informanter at stress kan oppleves som negativt dersom det blir mye press knyttet til prestasjoner på en gang. Å prestere bra på en enkelt prøve kan oppleves som håndterbart. Men dersom elevene kjenner seg overveldet av mange krav og forventninger samtidig, kan presset en opplever altså bli vanskelig å håndtere. Dette perspektivet understrekes av alle informantene. Undersøkelsen min viser slik at flertallet av informantene ikke opplever prestasjonsforventningene i skolen som ensidig negativt. Bakken, Sletten og Eriksen (2018) peker i sin forskningsartikkel på at antallet ungdommer som opplever et negativt stress på grunn av prestasjonspress er betydelig færre enn antallet ungdommer som rapporterer at de er utsatt for mye prestasjonspress. Dette kan tolkes som at en del ungdommer som opplever prestasjonspress klarer å mestre det presset de utsettes for, sier forskerne (ibid), noe også min undersøkelse antyder.

Erfaringen med at stress også kan få en til å yte mer og bedre, som flere av informantene gir uttrykk for, kan videre ses i lys av Antonovskys teori, der han betrakter stress som en naturlig del av livet (Lindstrøm & Eriksson, 2015). En vil jevnt og trutt i et livsløp møte på krav som skaper spenning. Disse kravene har ikke individet noen automatisk respons på, men de må reageres på og håndteres, i henhold til Antonovsky (2018). Håndteringen av slike stressende krav kan enten føre til at man blir overveldet og opplever tap av alt mot og motivasjon, eller at man takler belastninger ved hjelp av tilliten til at tilværelsen er sammenhengende, hevder han (ibid). Slik peker Antonovsky på at man i møte med stressende situasjoner og krav, også kan bevege seg i retning av bedre mental helse (ibid). I tråd med Antonovskys teori om stress viser informantene i min undersøkelse til at opplevelsen av om man har kapasitet til å håndtere kravene er avgjørende. Hvordan man blir påvirket i negativ eller positiv retning med tanke på psykisk helse og grad av mestringstro påvirkes altså merkbart av den kapasiteten elevene opplever å ha når prestasjonsforventningene melder seg. Flere av informantene i undersøkelsen gir uttrykk for at de iblant kjenner det som om deres verden er preget av både kaos og uforutsigbarhet. De får lyst til å gi opp, og «bare legge seg i sengen og sove», slik en informant uttrykker det. På den ene siden kan det da være vanskelig å kjenne at man mestrer livet og ha håp om å klare seg greit. På den andre siden kan denne beskrivelsen avspeile helt

normale følelser av oppgitthet som de fleste kan kjenne seg igjen i. Samtidig peker enkelte av informantene på at litt stress hjelper dem til å fokusere og jobbe enda bedre.

5.1.3 Skolefaglige prestasjoner, vellykkethet og fagemnet «livsmestring»

Samtlige informanter har i tillegg høye forventninger til seg selv når det gjelder å nå målene sine og prestere bra på skolen. Forskning tyder på at skolen er det stedet som ungdommer opplever aller mest press, og spesielt er det press om å skulle prestere på et høyt nok nivå de unge opplever som stressende (Bakken, 2020). Undersøkelsen min synes altså å understøtte Bakkens forskning når det gjelder betydningen av å prestere på et høyt nok nivå.

Slik jeg tolker informantene, er skolefaglige prestasjoner det området hvor elevene opplever at det er viktigst for dem å mestre. Elevene forteller blant annet at i perioder hvor de opplever seg overveldet av krav og prestasjonsforventninger, ser de seg nødt til å velge mellom å arbeide med skolearbeid eller å delta i sosiale fritidsaktiviteter. Flertallet av informantene forteller da at de prioriterer skolearbeidet høyest, foran andre aktiviteter. Flere gir uttrykk for at de jobber sene kvelder og netter med skolearbeid, og at det høye presset påvirker livene deres negativt. Da kan elevene kjenne at de nedvurderer seg selv og at selvtilliten deres blir dårligere når de ikke klarer å prestere i tråd med forventningene sine. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at selverdet vårt blir sterkest påvirket av de områdene som blir vurdert som viktigst og mest verdifulle av oss selv og det miljøet vi er en del av (ibid). Undersøkelsen min kan slik tyde på at elever ser på skolefaglige prestasjoner som en viktig del av det å oppleve seg som vellykket.

Resultatene fra denne undersøkelsen som tyder på sammenheng mellom opplevd vellykkethet og det å mestre skolefaglig, kan videre ses i lys av at flere av informantene peker på at faglige og sosiale forventninger vektlegges ulikt i skolekontekst. Det er de faglige prestasjonsforventningene som synes å framstå som tydeligst for elevene, og flere av informantene erfarer at det ikke kommuniseres klart nok om de sosiale forventningene fra lærernes side. De peker på at i tillegg til de faglige forventningene, så kommuniserer skolen og lærerne samtidig indirekte forventninger om at elevene skal være snille med hverandre og inkludere hverandre, selv om dette ikke direkte snakkes om. Bateson (2000) peker på at det analoge nivået i kommunikasjonen er mangetydig og blir tolket. Informantene har oppfattet at det også finnes sosiale forventninger til dem på skolen, selv om dette i liten grad blir kommunisert direkte med ord (ibid). Slik kan elevene oppleve lite samsvar mellom det

digitale og analoge nivået i kommunikasjonen, og erfare at de sosiale forventningene framstår som mindre viktige enn de faglige forventningene i skolekontekst. Dette er tankevekkende når det fremdeles rapporteres om høye mobbetall fra ungdomsskoleelever. Ungdata-rapporten fra 2020 viser at mobbetallene ligger stabilt på rundt sju prosent (Bakken, 2020). Det er dermed aktuelt å se undersøkelsen min, som antyder lite tydelig fokus på det psykososiale miljøet, i sammenheng med skolens fokus på fagemnet livsmestring.

Skolen og lærerne synes altså, i henhold til det informantene rapporterer, å nedprioritere det psykososiale miljøet til fordel for et faglig sterkt fokus. Samtidig viser resultatene at samtlige informanter viser til faktorer ved skolens psykososiale miljø som spesielt viktig for å oppleve trivsel. De situasjonene hvor informantene gir uttrykk for å trives aller best er i friminuttene, når de får være sosiale sammen med vennene sine. Antonovsky (2018) peker på sosial støtte som en spesielt viktig motstandsressurs, og viser til nære emosjonelle bånd som særlig betydningsfullt for å oppleve tilværelsen som sammenhengende og meningsfull (Langeland, 2017). Slik kan også begrepet *tilhørighet* tenkes nært knyttet til Antonovskys teori (Lindstrøm & Eriksson, 2015; Uthus, 2019a). Federici og Skaalvik (2019) viser til at elever som opplever å høre til også opplever mer motivasjon og yter en større innsats for å nå de faglige målene enn elever som i mindre grad opplever tilhørighet på skolen. På denne måten understrekes relasjoners betydning for livsmestring gjennom opplevelse av tilhørighet, sosial støtte og nære emosjonelle bånd (Federici og Skaalvik, 2019; Uthus, 2019a).

Å få mulighet til å tilbringe tid sammen med venner og å oppleve tilhørighet sammen med jevnaldrende peker altså informantene på som viktig for å oppleve trivsel og mening i skoletilværelsen. Samtidig understrekes det fra flere av informantene at i kommunikasjonen venner imellom fokuseres det lite på skolefag og prestasjonsforventninger. Det kan slik synes som om en i vennerelasjoner tar ansvar for å gi hverandre pause fra de skolefaglige prestasjonsforventningene, i en hverdag som ellers er fylt med mange krav en skal mestre.

Skaalvik og Federici (2015) sine forskningsresultater er også av interesse i denne sammenhengen, hvor de viser at prestasjonspress i skolen virker negativt på elevers mentale helse. Dette er også noe som bekreftes av flertallet av informantene i min undersøkelse, og er særlig framtrædende i perioder hvor prestasjonsforventningene i skolesammenheng blir for mange og for vanskelige å håndtere. Havik (2020) og Skaalvik og Skaalvik (2019) viser til den prestasjonsorienterte skolen, og stiller spørsmål ved om skolens målorientering er forklaringen på at mange unge sliter. Skaalvik og Skaalvik (ibid) mener at det finnes grunnlag for å tro at økt prestasjonspress i skolen har sammenheng med at en generelt viser større

oppmerksomhet nå enn tidligere til hvordan elevene presterer i fagene, og at en samtidig med dette også øker bruken av tester og vurderinger. Nevnte forskere ser denne utviklingen i et samfunnsperspektiv, og peker på at det i det moderne samfunnet blir stadig viktigere å prestere. Spesielt er det viktig med skolefaglig kunnskap for å kunne ta del i samfunnslivet (ibid). Dette perspektivet understrekes også av Madsen i hans VG-kronikk (vg.no, 29.12.2018). Her påpeker Madsen at arbeidslivet nå i større grad enn tidligere krever formell kompetanse. Han hevder at mange unge frykter at de vil mislykkes i voksenlivet dersom de ikke presterer bra på skolen og kommer inn på ønsket utdanning (ibid). Madsen (ibid) etterspør i denne sammenheng at en i større grad drøfter årsakene til press og stress i skolen, og undrer seg over om summen av tester og prestasjonskrav blir for stor, slik også Skaalvik og Skaalvik (2019) peker på. Disse forskerne hevder også at som en følge av den høye prestasjonsorienteringen i skolen, vil en signalisere forventninger som mange elever ikke kan klare å innfri (ibid). Refleksjonene til Skaalvik og Skaalvik (ibid) kan ses i sammenheng med resultater fra undersøkelsen min, hvor samtlige informanter uttrykker utfordringer knyttet til at det i perioder blir et for høyt arbeidspress. Dette skjer når arbeidet hopper seg opp og flere lærere forventer innleveringer eller prøver i samme tidsrom, samtidig som elevene møter forventninger fra både seg selv og lærerne sine om å prestere bra.

I møte med krav som blir for høye eller for mange, eller begge deler, gir flere av informantene uttrykk for at de blir irriterte, misfornøyde og skuffet over seg selv. Slike opplevelser påvirker elevenes tillit til egne evner, og kan også føre et sterkt ubehag i kroppen, slik en av informantene gir uttrykk for. Flere informanter forteller om utmattelse når arbeidet og prestasjonsforventningene synes uhåndterlige. At elevene kjenner en del på nederlag mer enn mestring, synes de altså å ta ansvar for selv, idet flere uttrykker at lærerne kun gjør det de skal, og at det er opp til dem selv (elevene) å leve opp til forventningene skolen har til dem.

På bakgrunn av resultater fra undersøkelsen min, som vist til ovenfor, kan det stilles spørsmål ved om skolekulturen som elevene er en del av, ikke i tilstrekkelig grad skaper rammer som kan gi elevene en opplevelse av kontinuitet, oversikt og kontroll. Sammenheng i tilværelsen er, som Antonovsky (2018) peker på, en nødvendighet knyttet til opplevelsen av livsmestring. Det noen av elevene særlig etterlyser, er at lærerne fordeler arbeidsbyrden i de ulike fagene jevnere. Dette ville skape bedre oversikt og en opplevelse av at de ulike lærernes forventninger om å prestere bra kunne være mulig å imøtekomme og mestre. Et slikt tydelig samarbeid mellom lærerne ville altså kunne gi elevene en sterkere fornemmelse av sammenheng i skoletilværelsen.

5.1.4 Selvforsynte elever i en individrettet kultur?

Gjentakende erfaringer med å bli overveldet av krav og forventninger i skolesammenheng er noe elever erfarer, i henhold til informantene. I slike situasjoner kjenner elevene på liten grad av kontroll, oversikt og mestring. Resultatene viser at informantene opplever at de må være «selvforsynte» i en hovedsak individrettet kultur, som det kan virke som om skolekulturen sentreres mer og mer mot. Dette er en utvikling i skolen som flere forskere har kritisert, blant annet Madsen (2020a). Individfokus og det å styrke elevenes individuelle mestringsstrategier er også det som blant annet ligger til grunn når det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» nå er innført i skolen (NOU, 2015:8). Ludvigsen- utvalget sin utredning om hvilke kompetanser framtidens skole må tilby, viser til økt fokus på individualisering i samfunnet:

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige.Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. (NOU, 2015:8, s. 50)

Elever i studien min viser til hva som gjør at de kan erfare skolen som en arena som bidrar til opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Dette kan eksempelvis, som nevnt, være lærere som samarbeider om å koordinere de ulike fagene, og slik kan forhindre at prøver og andre oppgaver legges til samme tidsrom. I tråd med dette perspektivet viser Bru (2019) til at mulighet for kontroll fungerer som en viktig beskyttelse mot stress, og at forutsigbarhet skaper økt tro på at man kan håndtere den utfordringen man møter (ibid). Antonovsky (2018) peker også på området «kontinuitet, oversikt og kontroll» som ett av flere hovedområder innen det han kaller generelle motstandsressurser. I henhold til Antonovsky er det å oppleve kontinuitet, oversikt og kontroll, å anse som sosiokulturelle motstandsressurser som bestemmes av den kulturen eller det samfunnet som personen er en del av (Langeland, 2017; Antonovsky, 2018). Enkelte av informantene framholder at de med tilstrekkelig støtte fra skolen som system og fra aktuelle lærere erfarer at de har bedre kontroll i hverdagen sin. Da kan det også være enklere å håndtere krav og forventninger fra ulike arenaer, som skole, hjem og fritidsaktiviteter på en bedre måte.

Flertallet synes imidlertid å ha liten tiltro til, eller erfaringer med, at de får en slik støtte fra skolen sin som forutsigbarhet og tilstrekkelig grad av kontroll kan innebære. Flere av informantene uttrykker at de tenker at lærerne ikke kan gjøre så mye fra eller til, fordi «de deler jo bare ut pensum», slik en informant uttrykker dette. Samtidig framkommer en

holdning hos informantene om at ansvaret er deres, hver og en elev sitt individuelle ansvar om å gjøre skolearbeidet og å prestere faglig.

Dersom ansvaret for kontinuitet, oversikt og kontroll i disse situasjonene blir lagt på elevene selv, slik informantene antyder, vil trolig betydningen av elevenes egne mestringsstrategier bli desto viktigere. Ludvigsen- utvalget viser blant annet til selvregulering som en viktig kompetanse for elevene å tilegne seg for å senere kunne mestre livene sine (NOU 2015:8). I tråd med Ludvigsen- utvalgets tenkning, peker Tharaldsen og Bru (2020) på betydningen av å støtte opp under ungdommers sosiale og emosjonelle læring. Forskerne viser til at god sosial og emosjonell kompetanse blant annet styrker ungdommers psykiske helse, og at denne kompetansen er sentral for å gjøre ungdommene mer motstandsdyktige i møte med livets utfordringer (ibid).

I følge Antonovsky (2018) regnes også individuelle mestringsstrategier som et viktig område innen det han omtaler som motstandsressurser, blant annet evne til å kunne regulere følelser, slik Ludvigsen-utvalget også peker på (NOU 2015:8). Antonovsky vektlegger videre den individuelle mestringsstrategien han kaller for *egoidentitet*, som omhandler opplevelsen personen har av seg selv på det emosjonelle nivået (Langeland, 2017; Antonovsky, 2018). Flere av informantene gir uttrykk for at selvbildet blir påvirket i negativ retning når en ikke klarer å leve opp til egne og andres forventninger om å mestre og prestere bra. Dermed blir også egoidentiteten svekket på grunn av opplevelse av manglende tilgang på støtte fra skolen som system. Slik jeg forstår Antonovsky, er han imidlertid tydelig på at for å oppleve tilværelsen som sammenhengende og meningsfull, må det være et samsvar mellom de personlige og kollektive motstandsressursene individet har tilgjengelig (Langeland, 2017). Slik kan det diskuteres hvorvidt fagemnet livsmestring favner bredt nok, idet viktige forutsetninger for å lykkes og å oppleve livsmestring synes utelatt eller mindre fokusert i emnet.

5.2 Å begripe skaper mening

For å oppleve at man mestrer livet, hevder Antonovsky (2018) at man må man begripe, og man behøver å oppleve at ting er meningsfullt. Informantene opplever stor forskjell når det gjelder hvorvidt de forstår hva lærere egentlig forventer av dem. Når lærere viser elevene hva de har fått til, og om de har klart å innfri forventninger knyttet til å prestere adekvat i det

enkelte faget, erfarer informantene at tilbakemeldingene gir mening for dem. Da kjenner de seg motivert til å jobbe videre og til å møte nye forventninger. De får tillit til egen mestring.

Per oppsummerer hva han opplever som viktig for å mestre skolelivet med å vise til gode tilbakemeldinger fra lærer som får ham til å føle seg flink, og at han kan få ting til hvis han faktisk vil. Dette viser hvor viktig det er å få konstruktive tilbakemeldinger fra lærer. I tråd med det Per og flere av informantene uttrykker, blir det tydelig at når elever får konstruktive og kognitivt begripelige tilbakemeldinger som signaliserer tydelige forventninger, har dette sammenheng med den emosjonelle følelsen av at skolearbeidet gir mening for elevene.

Antonovsky (2018) skiller mellom begripelighet, som handler om å kunne sette stimuli fra indre eller ytre omgivelser inn i en forståelig sammenheng i kognitiv forstand, og meningsfullhet som på sin side handler om å oppleve mening i følelsesmessig, og ikke bare kognitiv forstand (ibid). Komponenten meningsfullhet er ifølge Antonovsky (2018) et uttrykk for motivasjonselementet i det å oppleve sammenheng i tilværelsen. Det handler blant annet om i hvilken grad man erfarer at ulike utfordringer, forventninger og krav er verdt å bruke krefter på, og som er verd engasjementet og innsatsen (ibid). Resultatene mine ses i sammenheng med Antonovskys (ibid) tenkning når tilbakemeldingene informantene får fra lærer hjelper dem med å forstå forventningene. Da opplever informantene at arbeidet og alle kreftene de legger ned i skolearbeidet er verdt innsatsen. Dette betyr ikke, slik jeg forstår Antonovsky (ibid), at en elev som opplever skolearbeidet som svært meningsfullt, nødvendigvis vil glede seg over alle krav og forventninger. Men når arbeidet framstår begripelig, kan eleven i større grad være villig til å ta utfordringen og være bestemt på å finne mening i den. Antonovsky (ibid) vektlegger at en opplevelse av håndterbarhet er sterkt avhengig av høy begripelighet: Jo bedre elevene forstår prestasjonsforventningene som kommuniseres til dem, i tillegg til at det de skal gjøre av oppgaver gir mening, dess enklere er det å håndtere forventningene. Han peker på at forutsetningen for å oppleve å ha ressurser til rådighet for å møte kravene man står overfor, er at man har et tydelig og klart bilde av hva disse kravene innebærer (ibid).

Det framkommer i undersøkelsen min at det imidlertid ikke alltid er slik at elevene opplever å få slike konstruktive tilbakemeldinger. Iblant får man bare en karakter, forteller informantene, uten noen form for tilbakemelding som viser hva man fikk til og hva man bør arbeide mer med i fortsettelsen. Andre ganger får elevene tilbakemeldinger i form av anmerkninger, dersom de ikke har mestret kravene knyttet til struktur og regelverk, slik informantene beskriver det. Anmerkninger virker mot sin hensikt, og er ikke motiverende, peker en

informant på. I forbindelse med at lærere ikke er tydelige i sine vurderinger og forventninger, gir informantene også uttrykk for at de blir utrygge og redde for å gjøre feil, de opplever mindre mening med skolearbeidet samtidig som de mister tillit til egen mestring.

Havik (2020) spør hvorfor en i skolen ikke stimulerer de unge til å gjøre sitt beste, slik at de tør å gjøre feil og lærer at det de bidrar med er «godt nok»? I undersøkelsen min kommer det fram at informantene også er tydelige på at de, som nevnt, har forventninger til seg selv, men da gjerne i form av at man ikke kan mer enn å gjøre sitt beste. Samtidig kan elevene være veldig usikre på hva lærere forventer når de kommuniserer at det er «viktig å gjøre sitt beste». De erfarer at lærerne er utydelige og har ulike holdninger med hensyn til hva som er «godt nok» i skolefaglig sammenheng og om det er arbeidsinnsats eller gode prestasjoner det legges mest vekt på.

En av informantene peker eksempelvis på lærere som kommuniserer til henne at hun alltid kan yte litt mer og prestere litt bedre dersom hun skal gjøre sitt beste. Psykolog og stipendiat ved Universitetet i Oslo, Linn Rødevand (2015), hevder i sin ytring på nettstedet psykologisk.no at det ikke er riktig å påstå at bare en strekker seg langt nok, så vil alt være mulig (psykologisk.no, 09.06.15). Hun viser til at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom innsats og resultat, fordi evner og ressurser ikke er jevnt fordelt i befolkningen. Likevel opplever hun at denne forventningen om at alt er mulig står sterkt hos mange ungdommer, og for noen kan kanskje denne tanken også virke motiverende (ibid).

Elever kan oppleve at det en presterer aldri er bra nok fordi en stadig blir oppfordret til å prestere enda bedre, viser resultatene mine. En av informantene, Line, er særlig tydelig på at denne opplevelsen til slutt kan gå ut over elevenes psykiske helse. Som vist til i kapittel fire, forsøker Line å unngå skuffelser ved å ikke sette seg mål om å forbedre de skolefaglige prestasjonene sine. Samtidig peker Line på at hun likevel alltid angres i etterkant på at hun ikke arbeidet enda mer med skolearbeidet. På bakgrunn av at lærere kommuniserer forventninger om at elever skal gjøre sitt beste, samtidig som de på et annet nivå kommuniserer at de alltid kan gjøre det litt bedre, kan altså elever erfare at de kommer til kort uansett hvilken strategi de velger. Slike erfaringer kan ses i sammenheng med Bateson (2000) sin teori om «dobbel binding» som kjennetegnes av situasjoner hvor det kommuniseres motstridende budskap, og det blir feil uansett hvordan en velger å håndtere disse budskapene. Jensen og Ulleberg (2015) viser til at en naturlig reaksjon på denne forvirrende kommunikasjonen vil være at en selv blir forvirret, noe også informanten (Line) i min undersøkelse bekrefter: «Hvis jeg ikke er trygg på læreren, kan jeg bli helt forvirret».

Rødevand (2015) peker på at denne oppfatningen om å stadig kunne strekke seg litt lengre kan oppleves som et sterkt press for noen ungdommer. Resultatet av å stadig måtte forbedre seg og yte enda mer kan være at enkelte elever strekker seg for langt og til slutt opplever mindre mestring som konsekvens. Rødevand (ibid) uttrykker at dersom «det perfekte» er målet, da blir en følelse av å være god nok vanskelig å oppnå. Flere av informantene pekte nettopp på betydningen av og iblant opplevde forventninger om å være vellykket, hvor det perfekte synes å være målet- et mål det er umulig å nå.

En av informantene forteller at hun ble overveldet av alle kravene som møtte henne da hun startet på ungdomsskolen, og gir uttrykk for at hun har brukt store deler av tiden hun har gått på ungdomsskolen til å forsøke å forstå hva som forventes av henne. Slik resultatene mine framstår er det rimelig å tro at flere av elevene deler denne erfaringen av å måtte streve for å begripe hva som forventes av dem, og for å prestere på et nivå som kan være godt nok.

Til tross for at forventninger som kommuniseres fra lærere iblant oppleves som uklare, viser undersøkelsen min at elevene, overfor seg selv, fastholder tanken om at det er arbeidsinnsatsen heller enn karakteren som kan fortelle noe om skolearbeidet er godt nok. Dette kan tolkes som en mestringsstrategi som for elevene kan være til hjelp i møte med stressfaktorer og uklare forventninger fra skolesystemet og fra lærere.

Elevene strever altså med å forstå hva lærerne egentlig forventer av dem, fordi dette ikke er forventninger som utelukkende blir kommunisert klart og tydelig, slik undersøkelsen viser. Antonovsky (2018) peker på at for å begripe, må man oppleve stimuli som sammenhengende, forutsigbare og som klar informasjon. I lys av dette perspektivet vil det dermed trolig være vanskelig for elevene å begripe hva forventningen om å gjøre sitt beste innebærer, når noen lærere legger vekt på at det er arbeidsinnsatsen som teller, andre på at det er viktig å få en god karakter, mens andre igjen kommuniserer at det å gjøre sitt beste innebærer at elevene alltid kan yte litt mer og prestere enda litt bedre.

5.3 Å anerkjennes skaper motivasjon

Resultatene viser at gjennom å bli lyttet til, forstått og tatt på alvor, gir samtlige av informantene uttrykk for at de får nok støtte til å klare prestasjonsforventningene bedre og oppleve mer motivasjon og mestring. Dette er erfaringer informantene viser til når de beskriver nære og gode relasjoner til lærere. Informantene peker på ulike dimensjoner ved kommunikasjonen med lærer som skaper slike erfaringer. I henhold til Antonovsky (2018), er

det karakteristisk ved generelle motstandsressurser at de gir livsopplevelser som er preget av indre sammenheng, medbestemmelse og balanse mellom over- og underbelastning. Slik bidrar de til å styrke opplevelsen av at tilværelsen er sammenhengende og meningsfull (ibid). I lys av Antonovsky (2018) sin teori, kan en slik se lærer- elev-kommunikasjon og relasjon som en mulig motstandsressurs i møte med skolens prestasjonsforventninger.

Flere av informantene viser til den analoge dimensjonen ved kommunikasjonen som betydningsfull for å kjenne seg sett, likt og forstått av lærer (Bateson, 2000). Slik blir relasjonen til lærer styrket, gir informantene uttrykk for. Som vist i teorikapittelet, er det gjennom det analoge nivået i kommunikasjonen vi kommuniserer om relasjoner (Bateson, 2000; Jensen og Ulleberg, 2015). Silje er en av informantene som henviser til det analoge nivået i kommunikasjonen. Når hun opplever at lærere har en positiv holdning til henne og forstår henne, kan hun merke det på hvordan hun og lærer snakker sammen, forteller hun. Videre viser hun til *måten* de snakker sammen på heller enn selve innholdet i kommunikasjonen, blant annet at praten går lett. Også Line peker på sin opplevelse av å bli forstått av lærer som noe hun føler, og ikke noe som blir kommunisert direkte. Hun forteller at med den ene læreren så føler hun at de har en god kontakt. Hun legger til at hun ikke vet om læreren vet dette, men at det er noe hun føler. På bakgrunn av den analoge kommunikasjonen opplever Line en god relasjon til denne læreren. I tråd med Batesons (2000) forståelse av digital og analog kommunikasjon, peker også Elin på den analoge dimensjonen som mest betydningsfull i kommunikasjon med lærer. Hun viser til opplevelsen av at lærer kommuniserer med henne som en likeverdig person og viser en respektfull holdning overfor henne, og erfarer at dette er av betydning for om hun opplever lærer som positivt innstilt til henne. Videre peker hun på at kommunikasjon preget av respekt og likeverd har sammenheng med hennes trivsel og motivasjon for skolefaglige prestasjoner. Opplevelsen av at lærer kommuniserer med elevene som likeverdige personer og viser en respektfull holdning, er av betydning for om de opplever lærer som positivt innstilt til dem som elever. Videre peker flere på at kommunikasjon preget av respekt og likeverd har sammenheng med elevenes trivsel og motivasjon for skolefaglige prestasjoner.

Bateson (2000) peker på at mennesker alltid kommuniserer om både innhold og form samtidig, slik at vi parallelt med innholdet i en samtale, også alltid vil kommunisere indirekte om hvordan vi forstår forholdet mellom oss (Bateson, 2000; Ulleberg, 2020). Opplevelsene av å føle seg likt og forstått gjennom den analoge kommunikasjonen med lærer som informantene beskriver, kan ses i sammenheng med at mennesker som regel vil være mest

opptatt av forholdsaspektet i kommunikasjonen, i henhold til Batesons kommunikasjonsteori (Bateson, 2000; Ulleberg, 2020). Jensen og Ulleberg (2015) peker på at det er det analoge nivået i kommunikasjonen som setter forståelsen inn i en meningsfull sammenheng. Når informantene i min undersøkelse opplever seg forstått, kan det derfor ses i sammenheng med situasjoner hvor lærer kommuniserer på en måte hvor det digitale og analoge nivået stemmer overens. Jensen og Ulleberg (2015) bruker begrepet kongruens når det er samsvar mellom de ulike nivåene i kommunikasjonen. Kommunikasjonen gir slik opplevelse av en indre sammenheng, slik Antonovsky (2018) viser til som en viktig egenskap ved motstandsressurser. Dialogen mellom lærer og elev som informantene beskriver her kan ses i lys av både Batesons (2000) framstilling av kongruens mellom analog og digital kommunikasjon, Schibbys (2017) beskrivelse av dialektisk relasjonsteori og betydningen av anerkjennelse og Antonovskys (2018) beskrivelse av behov for å oppleve indre sammenheng.

Fenomenet *anerkjennelse* er i henhold til Schibbye (2017) nettopp kjennetegnet ved en likeverdig relasjon hvor en søker å forstå den andres perspektiv. Flere av informantene gir uttrykk for at gjennom kommunikasjon med lærere kan de oppleve at de blir forstått. Ulleberg (2020) peker på at en anerkjennende væremåte er kjennetegnet ved at en forsøker å forstå elevene ut fra deres forutsetninger og perspektiv, og at en er oppmerksom på det analoge, mangetydige nivået i kommunikasjonen. Schibbye (2017) viser til å skape en «indre forståelse» hvor en lytter åpent til den andre, søker å gjenkjenne den andres følelser i sin egen kropp, for deretter å tilbakemelde denne forståelsen. Gjennom slike anerkjennende prosesser hvor en viser genuin interesse for å forstå den andres perspektiv, mener Schibbye (2017) at begge partene i et samspill kan utvide sin bevissthet. Slik kan det tenkes at elever som opplever å bli forstått av lærer, samtidig utvider sin forståelse av seg selv, men også av innholdet i dialogen. Dette kan, slik jeg ser det, være med på å skape begripelighet og motivasjon i elevenes skoletilværelse, men også en bedre forståelse av prestasjonsforventningene elevene står overfor. I lys av Antonovsky (2018) sin teori kan elevene på denne måten gjennom anerkjennende relasjoner oppleve tilværelsen som mer sammenhengende, og mestringstroen vil kunne styrkes. I min undersøkelse gir også flere av informantene uttrykk for at deres tiltro til at de kan klare prestasjonsforventningene styrkes gjennom opplevelsen av å bli sett, lyttet til og forstått.

Flere informanter viser også til at kommunikasjonen med lærer kan skape opplevelse av trygghet, slik at de kan yte mer i timene uten å oppleve tap av kontroll. Anerkjennende kommunikasjon handler også om å bekrefte den andres opplevelse som gyldig, uten å komme

med motforestillinger eller noen form for sensur (Schibbye, 2017). Schibbye viser til at gjennom slike bekreftelser kan en etablere tillit i relasjonen, noe som er helt nødvendig for å utvikle et godt samarbeidsforhold (ibid). Psykologspesialistene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad peker også på betydningen av gode relasjoner hvor lærers mentaliseringsevne og anerkjennende holdning skaper en grunnleggende tillit mellom lærer og elev (psykologtidsskriftet.no, 04.08.2017). Disse faktorene er av avgjørende betydning for elevenes læring, utvikling og psykiske helse, i henhold til forfatterne (ibid). I tråd med dette perspektivet gir en av informantene i min undersøkelse uttrykk for at uten å oppleve en trygg relasjon til lærer kan hun kjenne seg «helt forvirret». I lys av Antonovskys teori (2018) kan en anerkjennende relasjon som gjennom bekreftelser skaper tillit, også ses som en motstandsressurs som skaper opplevelse av kontinuitet, oversikt og kontroll.

Å bli hørt, forstått og lyttet til er imidlertid ikke noe elevene alltid erfarer. I disse tilfellene kan de oppleve seg avvist, misforstått eller presset for langt. Eksempelvis kan tilbakemeldinger fra lærer om å sette seg høyere mål føles som prestasjonspress og føre til mindre mestring dersom kommunikasjonen ikke tar utgangspunkt i elevens egen opplevelse. Det er heller ikke alltid at informantene opplever at lærer tar godt imot deres innspill om egen læringssituasjon, hvilke mål de selv tenker seg, eller hvordan et bedre samarbeid lærerne imellom kunne skape bedre vilkår for elevene ved at arbeidet ikke hoper seg opp. Slik viser informantene at «elevens stemme» ofte ikke blir hørt, og at opplevelsen av mulighet for medvirkning ikke oppleves særlig sterk fra elevenes side. Schibbye (2017) peker på at det autonome individet opplever å være et selvstendig subjekt som er agent i eget liv. Å få anledning til å medvirke er å anerkjenne elevens autonome tilstedeværelse, og kan ses i forbindelse med skolemotivasjon. At anerkjennelse skaper motivasjon er, slik jeg ser det, også høyaktuelt å se i forbindelse med fagemnet «Folkehelse og livsmestring». Hvilket fokus er synlig i livsmestringsemnet når det gjelder elevers behov for å bli hørt, forstått og lyttet til?

6 Avslutning

Avslutningsvis har jeg valgt å oppsummere de viktigste resultatene fra studien, samt svare på oppgavens problemstilling og dens underproblemstilling i en konklusjon. Til slutt belyses muligheter for videre forskning med utgangspunkt i denne studiens resultater.

6.1 Oppsummering av resultater

I undersøkelsen kommer det fram at i skolekontekst er det de skolefaglige prestasjonsforventningene som framtrer tydeligst for informantene. Flertallet av informantene gir uttrykk for at skolen kommuniserer høye skolefaglige forventninger til dem, og at de også har høye forventninger til seg selv om å prestere i samsvar med forventningene. Skolefaglige prestasjoner synes å være det området hvor informantene opplever at det er viktigst for dem å mestre, og basert på resultater fra denne studien kan dette synes som en betydelig del av det å føle seg vellykket. Det å mestre skolens faglige forventninger kan også se ut til å ta så stor plass i elevenes liv at dette dermed også kan ses i lys av en opplevelse av å mestre livet.

Som vist i avsnittet «Livsmestring i skolen» (2.1.1) forstås livsmestringsbegrepet i denne oppgaven i lys av Antonovskys (2018) teori om at mennesket trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen for å oppnå god psykisk helse. I tråd med denne teorien rettes fokus mot helsefremmende individuelle og kollektive ressurser som kan gjøre livet håndterbart, begripelig og meningsfylt (ibid).

Flere informanter i undersøkelsen erfarer utmattelse og stress som har negativ innvirkning på deres psykiske helse når prestasjonsforventningene synes uhåndterlige. Selv om flere av informantene også poengterer at stress i enkelte situasjoner kan bidra til at de yter bedre, viser resultatene fra min undersøkelse at flertallet av informanter erfarer at summen av prestasjonsforventninger fra skolen og andre arenaer kan være vanskelig å håndtere. Når det i perioder blir altfor mange krav samtidig om å prestere på skolen, opplever flere av informantene at livet deres blir preget av liten grad av kontroll, oversikt og mestringstro. Det oppleves som skuffende og negativt for egen selvtilit å ikke nå målene sine, slik resultatene mine viser. På den andre siden, med tilstrekkelig støtte fra skolen som system og fra aktuelle lærere, erfarer elevene at de får bedre kontroll i hverdagen sin. Støtte fra lærere og mulighet for noen grad av kontroll og medvirkning for elevene framstår som nødvendig, for å håndtere krav og forventninger fra ulike arenaer, som skole, hjem og fritidsaktiviteter, i henhold til informantene.

Det er stor forskjell når det gjelder hvorvidt elevene begriper hva lærere egentlig forventer av dem. Tilbakemeldinger fra lærerne gir mening for informantene når de er tydelige og konstruktive, og informantene ønsker lærere som er vegvisere når det gjelder hva de bør fokusere på i det videre arbeidet. Det som er viktig og betydningsfullt er: *å bli sett, hørt, respektert, behandlet som likeverdige, bekreftet og hjulpet videre*, og slik oppstår også de gode relasjonene mellom lærer og elev. Betydningen av den analoge kommunikasjonen, det elevene føler og opplever i relasjonen, uten at det blir satt direkte ord på, blir i denne sammenheng pekt på som særlig betydningsfullt av informantene. Både selvtillit, trivsel, trygghet, motivasjon og mestringstro styrkes i slike relasjoner. Da oppleves skolen som meningsfull, slik undersøkelsen min viser, og faglig motivasjon og tillit til egen mestring øker. Når lærere derimot ikke tilbyr hjelpsomme tilbakemeldinger, er det lett å bli utrygg og redd for å gjøre feil. Skolearbeidet blir mindre meningsfullt, og tillit til egen mestring svekkes.

Resultatene viser også at skolen og lærerne synes å ha lite fokus på det psykososiale miljøet. Samtidig viser resultatene mine at sosial støtte og opplevelse av tilhørighet erfares som spesielt viktig for elevenes trivsel og deres opplevelse av at skoletilværelsen er meningsfull. Resultatet er overraskende, med tanke på at mobbing i skolen fortsatt er en utfordring. Et av skolens overordnede mål er at ingen skal stå utenfor fellesskapet, og det skal være et særlig fokus på et godt og trygt psykososialt miljø for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et sterkt faglig fokus og kommunikasjon av prestasjonsforventninger synes å bli prioritert høyt av skolen og lærere. Ansvar for kontinuitet, oversikt og kontroll i skolehverdagen ser i stor grad ut til å bli lagt på elevene selv, og betydningen av elevenes egne mestringsstrategier blir derfor viktige. Når prestasjonsforventningene rettes mot hver enkelt elev, er også dette med på å understreke et tilsynelatende manglende fokus på fellesskapet i skolen, slik resultatene mine antyder. Elevene synes, i tråd med dette perspektivet, å ta ansvaret selv, når de kjenner på nederlag oftere enn mestring, slik informantene forteller om.

Antonovskys (2018) teori om at begripelighet, håndterbarhet, og meningsfullhet skaper opplevelse av sammenheng i livet og mestringstro, har slik resultatene fra denne undersøkelsen framstår, vært gunstige og hensiktsmessige begreper å ta utgangspunkt i når det gjelder undersøkelsen min. Informantenes opplevelse av å mestre livene sine har, slik de framstiller virkeligheten, en tydelig sammenheng med innholdet i og betydningen av disse begrepene. Videre har Batesons kommunikasjonsteori (2000, 2002) og Schibbyes (2017)

forståelse av begrepet anerkjennelse vist seg å være et godt fundament med tanke på å belyse oppgavens problemstilling samt å tolke og forstå resultatene.

6.2 Konklusjon

Dersom lærerne representerer trygge og forutsigbare relasjoner for elevene, synes sannsynligheten høyere for at prestasjonsforventninger blir kommunisert på en måte som skaper trivsel, motivasjon og mestringstro hos elevene. På bakgrunn av studiens resultater, kan derfor det å fokusere på «Folkehelse og livsmestring» som fagemne i skolen være en god satsing, dersom temaet livsmestring settes inn i en kontekstuell og relasjonell sammenheng.

Mine resultater kan slik ses i sammenheng med det Brandtzæg et al. skriver om fagtemaet «Folkehelse og livsmestring» i skolen (psykologtidsskriftet.no, 04.08.2017), hvor de hevder at lærernes relasjonsbevissthet er klart viktigere for elevenes psykiske helse enn at elevene får undervisning om temaet psykisk helse i skolen (ibid). Brandtzæg et al. (ibid) mener derfor at lærerne må få hjelp til å reflektere systematisk over hvordan de møter elevgrupper og enkeltelever, slik at elevene får styrket mulighetene sine for livsmestring.

På den andre siden, dersom fokuset på livsmestring i skolen skaper enda flere forventninger knyttet til at elever skal mestre, så peker mine resultater mot at elevene allerede har mer enn nok i livene sine som de tar ansvar for å mestre på egen hånd. Madsen (2020a) stiller spørsmål ved om livsmestring som tverrfaglig tema i skolen er riktig «medisin» å innføre for å møte de utfordringene som barn og unge står overfor. Han mener at innføring av fagtemaet i skolen kan bringe med seg ytterligere momenter som ungdommene må mestre selv, uten at en gjør noe med årsaken til problemet. Slik mener Madsen (ibid) at fagemnet livsmestring i skolen kan bidra til å forsterke den økte individualiseringen en ser i dagens samfunn. Mine funn i denne undersøkelsen kan slik støtte Madsens (ibid) hypotese om hva det kan medføre å øke individfokuset i skolen. Når økt individualisering i samfunnet allerede er en utfordring, vil da fagemnet livsmestring i skolen motvirke dette, eller forsterke opplevelsen av å stå alene? En viss uro for livsmestrings-temaets plass i skolen skapes også med Skurdals avslutningsreplikk i sitt lederinnlegg i Klassekampen: «I konkurransesamfunnet blir mange tapere. Nå skal de lære å takle det» (Klassekampen.no, 13.08.2020).

Uthus (2020) stiller spørsmål ved om det å støtte barn og unges livsmestring er noe som skal håndteres med individuelle tiltak, eller om tiltakene bør rettes mot et systemnivå. Hun peker på sin side på muligheten for å ikke tenke enten- eller, men både- og. I tråd med denne

tenkningen framholder også Myskja og Fikse (2020), i innledningen til boka «Perspektiver på livsmestring i skolen», at en kan støtte barn og unge på et individuelt nivå, samtidig som en fokuserer betydningen av at myndigheter og profesjonsutøvere har et ansvar for å redusere usunne krav og press som ungdom utsettes for på ulike arenaer. Tharaldsen og Bru (2020) peker også på at systemet rundt elevene behøver å utfordres med hensyn til stressreducerende tiltak. Samtidig viser disse forskerne til utfordringen ved at dagens samfunn bidrar til å skape stress. Med utgangspunkt i den kunnskapen vi har om hvordan samfunnet har utviklet seg, mener Tharaldsen og Bru at det også vil være viktig å fokusere på tiltak som kan gjøre unge mer bevisste på hvordan de kan håndtere disse utfordringene (ibid). På denne bakgrunn kan det ses som positivt at det fokuseres på viktige tema som omhandler livsmestring i skolen, da dette blant annet kan bidra til å utjevne forskjeller mellom elevene og deres grunnlag for å leve gode liv.

Livsmestring i skolen kan slik på den ene siden handle om bevisstgjøring og øving på hvordan man kan møte og håndtere ulike situasjoner i livet. På den andre siden kan livsmestring i skolen handle om hvordan skolen som organisasjon kan legge til rette for at elevene skal oppleve livsmestring ved å skape trygge relasjoner til elevene, sammenheng i skolehverdagen og skape meningsfullt innhold i skolefagene (Myskja & Fikse, 2020). Mine resultater viser at man ikke må glemme relasjonenes betydning: lærer og elev, samt elev og elev. Opplevelse av fellesskap er betydningsfullt, og informantene er tross alt tydelige på at de trives best i friminuttene der de kan være sammen og fokusere på helt andre ting enn skolefaglige prestasjonsforventninger.

6.3 Videre forskning

Målet mitt er at dette prosjektet skal kunne bidra til bedre tilrettelegging for livsmestring og god psykisk helse i ungdomsskolen. I denne studien er dette belyst gjennom ungdoms egne opplevelser knyttet til kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolekontekst.

Temaet prestasjonsforventninger kan også undersøkes fra andre synsvinkler, eksempelvis gjennom skolens perspektiv på muligheter og utfordringer knyttet til lærerrollen. Slik kan kanskje resultatene være et springbrett til videre forskning innen samme tematikk.

Forskning sier at skolen kan gjøre noe med både undervisningen, læringsmiljøet, arbeidsbelastning og prestasjonsforventninger for å forebygge negativt stress i skolen (Lillejord et al., 2017). Disse ulike områdene kan, slik jeg ser det, ses som naturlig

sammenvevde i elevenes skoleliv. Selv om denne studiens hovedfokus er kommunikasjon av prestasjonsforventninger, er dermed også flere av de andre områdene som Lillejord et al. (ibid) peker på flettet inn i elevenes fortellinger. Arbeidet med dette masterprosjektet har slik vekket interessen min for flere sider ved skolens praksis som kilde til både mestring og negativt stress. Det jeg særlig har reflektert og undret meg over gjennom arbeidet med studien er betydningen av støttende relasjoner i elevenes skolehverdag. I tilknytning til mine resultater kunne det vært nyttig å vite mer om lærernes erfaringer og tenkning rundt dette temaet. Samtidig kunne det være av interesse å undersøke skoleledelsens betydning for lærer-elev-relasjoner.

Flere av informanter pekte også på overgangen fra barneskole til ungdomsskole som en utfordrende og stressende periode. Videre forskning kunne rettes mot denne overgangen med hensyn til hva som kan forebygge negativt stress.

Videre tenker jeg at drøftingsdelen i denne oppgaven kan ses som et innspill i debatten rundt det nye fagemnet «Folkehelse og livsmestring», når livsmestring ses og analyseres basert på informantenes historier. Fokus på hvordan fagemnet «Folkehelse og livsmestring» blir praktisert i skolen vil også være et viktig framtidig forskningstema. Slike studier kan ses i sammenheng med forskning som belyser sentrale dimensjoner ved ungdommers livsmestring, og slik bidra til kvalitetssikring for det nye tverrfaglige temaet i skolen.

Det kan tenkes at lærere og skoleledere kan kjenne igjen beskrivelser og temaer som denne studien setter fokus på, og på den måten kan studien skape grunnlag for refleksjon og videreutvikling av skolens praksis. Jeg håper særlig på refleksjoner knyttet til hvilke- og hvordan skolen kommuniserer prestasjonsforventninger til sine elever, og hvordan elevers opplevelser av livsmestring også kan få betydning i denne sammenhengen.

7 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2018). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Gyldendal. (Ugitt 1987 med tittel: *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.*)
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4(88), 212-227.
- Bakken, A., Sletten, M. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2020>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press. (Originalverket utgitt 1972.)
- Bateson, G. (2002). *Mind and nature: A Necessary Unity* (Vol. 255). New York: Bantam Books. (Originalverket utgitt 1979.)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørndal, A., Diseth, T. H. & Holte, A. (2016, 11.oktober). Varsko om skolestress. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/XyAOb/varsko-om-skolestress>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen: Lærere må arbeide med psykisk helse gjennom relasjon og epistemisk tillit. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 55(8), 766-767.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring- en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland. (Red.), *Stress og mestring i skolen*. (s. 20- 46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eriksen, I. M., Aaboen Sletten, M., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom*. (NOVA Rapport 6/17). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Ingunn_Eriksen/publication/318324819_Stress_og_press_blant_ungdom_Erfaringer_arsaker_og_utbredelse_av_psykiske_helseplager/links/5963bf9d0f7e9b819497c91f/Stress-og-press-blant-ungdom-Erfaringer-arsaker-og-utbredelse-av-psykiske-helseplager.pdf
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & S. Sand. (Red.), *Ungdom og psykisk helse*. (s. 35- 44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2019). Lærer- elev- relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 186- 203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2020, 16. november). En stresset (kunnskaps)nasjon. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/en-stresset-kunnskapsnasjon>
- Heradstveit, O., Øhlckers, L. R. & Sand, L. (2020). Introduksjon. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & S. Sand. (Red.), *Ungdom og psykisk helse*. (s. 15- 31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heimburg, D. v. & Ness, O. (2020). Perspektiver på livsmestring i skolen. I A. Myskja & C. Fikse. (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 9- 11). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holmen, M. (2020, 3. oktober). Falsk lykke. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/falsk-lykke-1.15183061>
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., ... & Pedersen, V. (2019, 12. mai). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-s>

- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2015): *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F, Rafoss, T. W. & Rasmussen, B. E. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/node/21528/pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. (LiS sluttrapport). Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Langeland, E. (2009). Betydningen av en salutogen tilnærming for å fremme psykisk helse. *Sykepleien Forskning* (4), 288-296. Hentet fra <https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/299456.pdf>
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer- en kunnskapsoppsummering*. (Rapport nr. 1/2014). Trondheim: Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/NAPHA-Rapport-Salutogenese.pdf>
- Langeland, E. (2017, 30. november). Salutogenese – teori og praksis: Salutogenese retter oppmerksomheten mot faktorer som bidrar til at vi opprettholder god helse. Hentet fra <https://www.napha.no/content/14219/Salutogenese---teori-og-praksis>
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lindstrøm, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (2005). *Theories of Human Communication*. Canada: Wadsworth, Inc. Thomson Learning.
- Madsen, O. J. (2018, 29. desember). Om «Generasjon prestasjon» - Hva er det som feiler oss? VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/OE6rOM/om-generasjon-prestasjon-hva-er-det-som-feiler-oss>
- Madsen, O. J. (2020a). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus forlag.
- Madsen, O. J. (2020b, 14.08). Å mestre eller ikke mestre er dessverre blitt spørsmålet. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2020/08/mestre-eller-ikke-mestre-livet-er-dessverre-blitt-sporsmalet>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I A. Myskja & C. Fikse. (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 141- 166). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Myskja, A. & Fikse, C. (Red.). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Press – Redd barna ungdom (u.å.). Hentet den 16.11.20 fra <https://press.no/helse-og-utvikling/>
- Rødevand, L. (2015, 12. september). «Generasjon prestasjon» må bli flinkere til èn ting, og det er å prioritere. Hentet fra <https://psykologisk.no/2015/06/generasjon-prestasjon-ma-prioritere/>
- Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 33, 530-537. Hentet fra <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>
- Schibbye, A-L. L. (2017). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice*. (s. 379-389). London: Sage.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (3. utg.). London: Sage.
- Skurdal, M. (2020, 13. august). Livsmestring. *Klassekampen*. Hentet fra <https://klassekampen.no/utgave/2020-08-13/leder>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R.A. (2015, 15. september). Prestasjonspresset i skolen. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse (NOVA Notat 4/16). Oslo: NOVA. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Bru, L. E., (2020, 9. oktober). Livsmestring inn i skolen – hva nå? Hentet fra <https://www.uis.no/nb/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. (s. 47- 72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Uthus, M. (2019a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 17-43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Uthus, M. (Red.). (2019b). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset- et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse. (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 23- 47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York- London: WW Norton & Company.
- World Health Organization/WHO (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, og holder på med en undersøkelse fordi jeg skal skrive en masteroppgave. Derfor har jeg fått lov til å snakke med noen ungdommer på denne skolen, og jeg er veldig glad for at du har sagt ja til å være med.

Undersøkelsen handler om at skolen er et sted hvor det forventes ulike ting av elevene. Det kan være både forventninger om faglige prestasjoner og sosial fungering. Jeg er opptatt av hvordan du opplever slike forventninger som du møter i din skolehverdag, og hvordan dette påvirker deg.

Du må gjerne gi meg eksempler når jeg spør deg noe, nesten som å fortelle en historie. Her er det ingen rette eller gale svar. Noe av det jeg vil spørre om har du kanskje ikke tenkt så mye over tidligere, så det er lov å tenke seg litt om.

De svarene du gir meg blir behandlet helt anonymt. Det vil si at navnet ditt og skolens navn ikke skal brukes i denne oppgaven. Lærerne dine får heller ikke vite hva du har svart og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

Kategori 1: Spørsmål knyttet til trivsel på skolen

Jeg lurer på hva du opplever skaper trivsel på skolen din, og vil gjerne høre litt om dette aller først. Det kan være lærere, andre elever og ting dere gjør på skolen som bidrar til din trivsel.

1.2 Hva er viktig for deg når det gjelder trivsel på skolen?

1.2 I hvilke situasjoner i din skolehverdag kjenner du at du trives godt?

Kategori 2: Spørsmål knyttet til opplevelse av forventninger i skolen

Som jeg nevnte tidligere, så er skolen et sted hvor det forventes ulike ting av elevene. Jeg er opptatt av hvordan du opplever disse forventningene.

2.2 Hvilke forventninger opplever du at du møter på skolen? (Forventninger til hva?)

2.3 Hva tenker du er viktig for deg for at du skal klare kravene og forventningene som stilles til deg på skolen?

2.4 Hvordan erfarer du det å be læreren din om hjelp, andre voksne eller andre elever?

- Hvem hjelper deg når du behøver det?

Noen elever tenker at lærere har for høye krav og forventninger til dem, mens andre tenker at forventningene er for lave. Og så har ungdommer egne tanker om hva han/hun kan få til.

2.5 Hva tenker du om de forventningene du har til deg selv?

- Hvorfor tror du det er sånn?

2.6 Hva med de forventningene lærerne har til deg?

- Hvordan merker du det?

2.7 Hvilke forventninger har medelever har til deg?

- Hvordan merker du det?

- 2.8 Savner du tydeligere forventninger?
- 2.9 Snakker du med andre om de forventningene som du opplever i skolen? I så tilfelle, med hvem?
- 2.10 Hvordan tror du sosiale medier kan spille en rolle når det gjelder forventninger som ungdom har til seg selv?

(Eventuelt oppfølgingsspørsmål dersom stress blir nevnt av eleven: Når kan stress være noe positivt og nødvendig, noe som hjelper deg videre, tenker du?)

Kategori 3: Spørsmål knyttet til elevens opplevelse av tilbakemeldinger

Alle trenger tilbakemeldinger. Jeg ønsker å høre litt mer om hva det betyr for deg med tilbakemeldinger og hvordan du opplever de tilbakemeldingene du får.

- 3.1 Hvordan ønsker du at lærer skal gi deg tilbakemeldinger for at det skal være hjelpsomt?
- 3.2 Når du har opplevd dialogen med lærer som hjelpsomt:
- Hvilke tanker og følelser får du i slike situasjoner?
 - Hva tenker du om deg selv i slike situasjoner?
- 3.3 Hvilke tilbakemeldinger fra lærer synes du ikke er så hjelpsomme
- Hvilke tanker og følelser kan du få i slike situasjoner?
 - Hva tenker du om deg selv i slike situasjoner?
- 3.4 Med tanke på hjelpsomme og ikke så hjelpsomme tilbakemeldinger, hva synes du at du opplever mest av?
- 3.5 Hvor viktig er det med tilbakemeldinger for deg, for at du skal klare kravene og forventningene som stilles til deg i skolen?

Kategori 4: Spørsmål knyttet til elevens opplevelse av samarbeid og relasjon til lærer

Jeg vil også gjerne høre litt om hvordan du opplever relasjonen til lærerne dine og hva du tenker om samarbeidet med dem. Det vil kanskje variere litt fra lærer til lærer hvordan dette oppleves, og du kan velge å snakke om en lærer eller flere lærere.

- 4.1 Noen elever synes at de blir godtatt av læreren akkurat slik som de er, og at læreren er positiv til dem og forstår dem godt. Andre elever kan tenke at de må prøve å forandre seg for å bli bedre likt og forstått. Kan du si noe om hvordan dette er for deg?
- 4.2 Dersom du opplever at lærer har en positiv holdning til deg og forstår deg godt, hvordan merker du det da?
- 4.3 Dersom du opplever at lærer ikke har en positiv holdning til deg og forstår deg godt, hvordan merker du det da?
- 4.4 Hvor viktig for deg er det å være trygg på at læreren har en positiv holdning til deg og forstår deg for at du skal klare de kravene og forventningene som du møter i skolen?
- 4.5 I hvilke situasjoner opplever du at det går spesielt godt å arbeide? Beskriv gjerne noen eksempler på slike situasjoner.
- Hvorfor tror du at du opplever disse situasjonene som bedre enn andre?
 - Hva tenker du om samarbeidet mellom deg og lærer i situasjoner der du synes at ting går bra?
 - Hvordan påvirker disse opplevelsene deg? Kan du si noe om hvilke tanker og følelser du får da?
- 4.6 Hvilken rolle tror du samarbeid mellom lærerne spiller for arbeidet dere skal gjøre?

- 4.7 Er det noen situasjoner hvor du synes det er vanskelig å jobbe, på en slik måte at det går utover trivselen din?
- Hvorfor vil du si at nettopp disse opplevelsene er vanskeligere enn andre?
 - Hva tenker du om samarbeid mellom deg og lærer i slike situasjoner, hvor du synes det ikke går så bra?
 - Hvordan påvirker disse opplevelsene deg? Hvilke tanker og følelser får du da?
- 4.8 Hvordan opplever du samarbeid med andre elever på skolen? Når er det hjelpsomt og når kan det eventuelt oppleves mindre hjelpsomt?
- 4.9 Hvor viktig for deg er det med et godt samarbeid med andre på skolen for at du skal klare de kravene og forventningene som du møter på skolen?
- 4.10 Hva betyr det å være en del av fellesskapet på skolen din? For eksempel å være av betydning - at når noen er borte mangler det en del av fellesskapet?
- 4.11 Hvor viktig er det for deg å være en del av fellesskapet for at du skal klare de kravene og forventningene som du møter på skolen?

Kategori 5: Spørsmål knyttet til opplevelse av medvirkning

Nå skal jeg spør deg om hvordan du opplever din mulighet til medvirkning på skolen. Medvirkning handler om at elever har rett til å gi uttrykk for meningene sine om skolehverdagen sin og å bli tatt på alvor.

- 5.1 Hvordan opplever du at du får fortalt om dine tanker, idéer og forslag til læreren?
- 5.2 Hvordan vil du si at dine innspill eller forslag blir tatt imot av læreren?
- 5.3 Hvordan merker du at han/hun har tatt hensyn til det du har sagt, eventuelt ikke?
- Hvordan påvirker dette deg? Kan du si noe om hvilke tanker og følelser du får i slike situasjoner?
- 5.4 Hvor viktig er det for deg å få gi uttrykk for meningene dine om ting som angår deg på skolen og føle at du blir hørt og tatt på alvor?

Oppsummering:

- 6.1 Livsmestring handler om det å kjenne at man er fornøyd og har passe god kontroll i livet sitt. Hvis du ser for deg noe av det jeg har spurt om: å ha en god relasjon til lærer, å samarbeide med andre elever og med lærere, å få hjelpsomme tilbakemeldinger, å være en del av fellesskapet og å få være med å bestemme- Hva tror du betyr aller mest for deg når det gjelder det å kjenne livsmestring på skolen?

Avslutning:

- Er det noe du ønsker å tilføye før vi avslutter?

Tusen takk for at du ville delta.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen sett i sammenheng med livsmestring?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bedre kunne legge til rette for livsmestring i skolen.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven handler om kommunikasjon knyttet til prestasjonsforventninger i skolen. Med utgangspunkt i den kunnskapen vi har knyttet ungdoms psykiske helse og opplevd stress og press i skolen ønsker vi å se nærmere på hvordan elever erfarer at prestasjonsforventninger kommuniseres. Videre ønsker vi å se dette i sammenheng med elevenes opplevelse av å mestre livene sine.

Problemstilling for prosjektet:

«Hvordan erfarer ungdom kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det ønskelig å intervjuere elever på 10.trinn i ungdomsskolen. Det vil bli gjort intervju av 5-7 tilfeldig valgte elever som skolens administrasjon hjelper til å velge ut.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplever skolehverdagen din med hensyn til hva du opplever kan være hjelpsomt med tanke på skoleprestasjoner og hva som er mindre hjelpsomt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Vi kommer ikke til å snakke om skolekamerater og lærere på en slik måte at disse kan gjenkjennes.

Foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd ved å kontakte undertegnede, dersom det er ønskelig.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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. Det er kun undertegnede (student) som vil ha tilgang til kontaktopplysningene dine.

Navnet ditt/kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2020. Kontaktopplysninger/navn og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

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 Universitetet i Stavanger 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:

- Universitetet i Stavanger ved student: Gunhild Mannes Nesheim (gunhild.nesheim@hotmail.com) / veileder Tarja Irene Tikkanen (tarja.tikkanen@uis.no)
- Vårt personvernombud Kjetil Dalseth (personvernombud@uis.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunhild Mannes Nesheim
(student)

Tarja Irene Tikkanen
(veileder)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen sett i sammenheng med livsmestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2020

(Signatur elev/prosjektdeltaker, dato)

(Signatur foresatt, dato)

Vedlegg 4: Vurdering NSD

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kommunikasjon av prestasjonsforventninger i skolen sett i sammenheng med livsmestring.
Undertittel: Stress- til hinder eller drivkraft for livsmestring?

Referansenummer

921804

Registrert

05.01.2020 av Gunhild Mannes Nesheim - gm.nesheim@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for
grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tarja Irene Tikkanen, tarja.tikkanen@uis.no, tlf: 5 1831301

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gunhild Mannes Nesheim, gunhild.nesheim@hotmail.com, tlf: 92037692

Prosjektperiode

01.01.2020 - 01.12.2020

Status

25.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.02.2020 - Vurdert

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

25.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

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:

https://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 01.12.2020.

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. §

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: Gry Henriksen

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