



University of
Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Catharina Michelle Abelsen

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Læreres erfaringer i arbeid med å dempe prestasjonspress og mulig prestasjonsangst

Engelsk tittel: Teachers experiences' in preventing performance pressure and possible performance anxiety

Emneord:

Prestasjonspress

Prestasjonsangst

Støtte

Læringsmiljø

Relasjoner

Mestring

Antall ord: 20122

Antall vedlegg: 3

Stavanger, 03.06.2022

dato/år

**Læreres erfaringer i arbeid med å dempe
prestasjonspress og
mulig prestasjonsangst**

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av mine fem år på masterstudiet for spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. De siste to årene av studiet ble ikke helt som forventet grunnet koronapandemien. Dette påvirket også arbeidet med masteroppgaven. Det førte blant annet til lite tilgjengelighet av informanter og mye arbeid på egenhånd, men etter mye hardt arbeid kom jeg meg endelig i mål. Masteroppgaven var mitt første møte med forskning i felten. Det gav meg nye erfaringer og ny kunnskap. Det har vært både utfordrende og lærerikt.

Jeg vil først og fremst gi en stor takk til informantene som valgte å delta på intervju i denne travle og vanskelige tiden. Takk for at dere delte deres erfaringer om prestasjonspress og prestasjonsangst i grunnskolen. Dere reddet prosjektet mitt.

Jeg ønsker også å takke min veileder Edvin Bru, som har vært med meg gjennom hele prosessen. Takk for konstruktive og detaljerte tilbakemeldinger, og for at du har vært tilgjengelig til å svare på spørsmål til enhver tid. Selv om jeg fikk en treg start på intervjuprosessen, kom jeg i mål!

Til slutt vil jeg takke venner, familie og min samboer Thomas. Dere har støttet meg gjennom hele prosessen, og mistet aldri troen på at jeg ville komme i mål. Selv om dere ikke alle har vært fysisk til stede, har dere gitt meg motivasjon med deres positive ord og engasjement i studien. Selv om jeg i perioder følte meg ensom i arbeidet med oppgaven hadde jeg mine tre katter ved min side døgnet rundt. Takk for at dere alle har vært med på støtte meg gjennom denne studien.

03.06.2022

Catharina Michelle Abelsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	7
Studiens tema og hensikt	7
Metode.....	7
Hovedresultater	8
1. Introduksjon	9
1.1 Begrunnelse for valg av tema	9
1.2 Studiens formål og problemstilling	9
1.3 Avgrensing	10
1.4 Studiens oppbygging	10
2. Teori	12
2.1 Tidligere forskning på området	12
2.2 Begrepsavklaring.....	14
2.2.1 Prestasjonspress.....	14
2.2.2 Prestasjonsangst.....	14
2.2.3 Relasjoner	15
2.2.4 Læringsmiljø.....	16
2.3 Ulike aspekter av læringsmiljøet	16
2.3.1 Autonomistøtte og struktur.....	16
2.3.2 Motivasjonelt klima.....	18
2.3.3 Mestringsforventninger	19
3. Metode	21
3.1 Metodiske tilnærminger.....	21
3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode	22
3.2 Forforståelse	23
3.3 Utvalg	24
3.3.1 Henvendelse til informantene.....	25
3.4 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden	26

3.5 Gjennomføring av intervjuet	27
3.6 Bearbeiding av intervjudata.....	27
3.7 Analyse og tolking av intervjudata.....	28
3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	29
3.9 Etske hensyn.....	30
3.9.1 Informert samtykke	30
3.9.2 Konfidensialitet	31
3.9.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	32
4. Presentasjon av funn	34
4.1 Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner.....	35
4.1.1 Forskjell mellom faglig sterke elever og de som er litt svakere	35
4.1.2 Forskjell mellom gutter og jenter	36
4.2 Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst.....	37
4.3 Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil.....	38
4.3.1 Støttende klassemiljø.....	38
4.3.2 Relasjoner	40
4.3.3 Elevmedvirkning	41
4.4 Forberede elevene på prestasjonssituasjoner.....	43
4.4.1 Struktur og forutsigbarhet.....	43
4.4.2 Eksponering og tilvenning.....	45
4.4.3 Lære elevene strategier.....	46
4.5 Oppsummering av kapitlet.....	47
5. Diskusjon.....	50
5.1 Elever som opplever bekymring.....	50
5.2 Støttende klassemiljø og trygge relasjoner	52
6. Avslutning	55
6.1 Konklusjon	55
6.2 Metodiske betraktninger	57
6.3 Videre forskning.....	58

Litteraturliste	60
Vedlegg 1	62
Informasjonsskriv	
Vedlegg 2	65
Intervjuguide	
Vedlegg 3	67
Godkjenning fra NSD	

Sammendrag

Studiens tema og hensikt

Valg av tema for denne masteroppgaven var vanskelig. Det er mange sider ved sårbare barn som har behov for å belyses og undersøkes. På bakgrunn av mine egne opplevelser fra skolen, og den begrensede forskningen på området, valgte jeg temaet prestasjonspress og mulig prestasjonsangst. Innen dette temaet er det mye man kan undersøke. For å unngå unødige etiske hensyn valgte jeg å utforme en problemstilling som tok utgangspunkt i læreres erfaringer. Hensikten med studien var å undersøke hvordan lærere arbeider for å motvirke unødig bekymring for presentasjoner og prøver. Jeg valgte å begrense studien ved å ta for meg lærer på 5.-7.trinn, i tillegg til å presisere problemstillingen med to forskningsspørsmål:

Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepene?

Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?

Metode

Studiens empiriske datamateriale ble innsamlet ved bruk av kvalitative, semistrukturerte intervju. Det ble gitt rom for refleksjon i spørsmålene, og intervjuene gjennomførtes ved bruk av lydopptaker. Grunnet koronapandemien valgte mange skoler å ikke delta i forskningsprosjekter, og ønsket ikke å gi lærere mer ekstra arbeid enn de allerede opplevde som en følge av pandemien. Dette førte til utfordringer med å skaffe informanter, og jeg endte da opp med flere lærere fra samme skole. Utvalget besto av seks lærere på 5.-7.trinn, med ulik bakgrunn, erfaring og stilling. Intervjuene varte i 30-60 minutter, og fant sted på deres arbeidsplass.

Datamaterialet ble transkribert av meg, og deretter analysert ved hjelp av meningskategorisering. I presentasjonen av funnene tok jeg utgangspunkt i fire hovedkategorier som ble identifisert i analyseprosessen: *Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner, Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil, og Forberede elevene på prestasjonssituasjoner.* Til slutt diskuterer jeg datamaterialet opp mot tidligere forskning og

relevant teori på området. I avslutningen oppsummeres funnene, og jeg reflekterer rundt resultatenes svar på problemstillingen.

Hovedresultater

I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å ikke legge for stor vekt på begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, men heller fokusere på hvordan lærere arbeider for å generelt dempe bekymringer. I løpet av intervjuprosessen fant jeg meg likevel i å spørre informantene om de tenkte at prestasjonsangst er noe som finnes i barneskolen. Dette viste seg å være ett av de mest uventede og interessante resultatet av studien. Skillet mellom lærere som mente at prestasjonsangst finnes og de som mente at det ikke finnes, var veldig tydelig. Med tanke på at bare 13% av elever med innagerende atferd blir fanget opp i skolen (Flaten, 2015), viser disse resultatene til behovet for økt kunnskap om hvordan å hente opp disse elevene.

Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner blir presentert i lys av forskjeller mellom elevene. Det kom frem at lærerne hadde mange erfaringer med ulikheter mellom faglig sterke og faglig svake elever, og mellom gutter og jenter. Resultatene støttes av tidligere forskning og teori, blant annet HEVAS rapporten (Institutt for helse, miljø og likeverd, 2020, s.150-152). Denne studien kan ikke svare spørsmål om antall elever, men den viser til lærernes erfaringer om at det ofte er de faglig sterke som viser mest bekymring, og at guttene ofte viser bekymring ved å tulle, mens jentene oftest sier ifra.

Videre viser resultatene til en enighet i at et støttende læringsmiljø og trygge, gode relasjoner er de viktigste faktorene for å dempe bekymring. Det var en enighet i at det blir lettere for lærerne å undervise, og lettere for elevene å lære, om miljøet er trygt og støttende. Det ble vist til mange ulike metoder for å arbeide med å skape et trygt miljø. Resultatene viser altså at lærerne legger stor vekt på å utforme et trygt miljø, og ser viktigheten av å bygge relasjoner. Resultatene viser også at det blir tilrettelagt for enkeltelever som viser ekstra bekymring for prøver og presentasjoner. Innen forebygging viser resultatene at struktur og god kommunikasjon er sentrale faktorer. Dette gir elevene en følelse av kontroll og trygghet.

Resultatene fra denne studien vil forhåpentligvis bringe frem behovet for videre forskning på prestasjonspress og prestasjonsangst i grunnskolen. I tillegg viser det til behovet for mer kunnskap om dette blant lærere i grunnskolen. Videre forskning blir presentert i avslutningen.

1. Introduksjon

I denne studien vil jeg undersøke hvordan lærere på 5.-7.trinn arbeider for å dempe unødig bekymring for prøver og presentasjoner. I tillegg til å undersøke lærernes tanker rundt de ulike begrepene. Jeg har valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode, gjennom intervju av lærere. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvorfor jeg har valgt dette temaet, presentere problemstillingen, avgrense oppgaven, og til slutt gi en kort oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Mange elever opplever et høyt prestasjonspress i skolen. Ikke bare på ungdomsskolen og videregående hvor det finnes karakterkrav, men også i barneskolen hvor resultatene spiller en vesentlig mindre rolle. Når jeg tenker tilbake på min egen skolegang, følte jeg på et prestasjonspress i tidlig alder, men årsakene er uklare. Det hadde vært svært interessant å undersøke hvilke forhold som fører til at elevene opplever dette presset, men jeg valgte å heller undersøke lærernes arbeid med å dempe dette presset, for å unngå utfordringer med blant annet samtykke fra elever og foresatte.

Det finnes svært lite forskning på dette området, både landsdekkende og internasjonalt. Dette kom som en overraskelse for meg da jeg begynte å studere. Jeg leste en artikkel som viste at bare 13% av innlagerende elever blir fanget opp i skolen, og en annen artikkel om hvor drastisk skolestress øker fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette fikk meg til å ville undersøke hvordan lærere tenker at elevene viser tegn til prestasjonspress, og hvordan de arbeider for å forebygge dette.

1.2 Studiens formål og problemstilling

På bakgrunn av en rekke studier som viser til at elevers opplevelse av stress og angst øker så snart de starter på ungdomsskolen, samt at kravene til prestasjoner øker allerede på mellomtrinnet, ønsket jeg å finne ut hvordan lærere arbeider med å forberede elevene på presentasjoner og med å forebygge unødig bekymring allerede i grunnskolen. Formålet med forskningen er å undersøke hvordan lærere mener at elever viser bekymring for prøver og presentasjoner, hva lærere tenker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, og hvordan de arbeider for dempe disse bekymringene, med vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø.

For at problemstillingen ikke skulle bli for bred valgte jeg presisere den ved å legge vekt på to forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider lærere med å forebygge og motvirke unødig bekymring for prestasjoner og prøver blant elever på 5.-7.trinn?

- *Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepene?*
- *Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?*

1.3 Avgrensning

I starten av denne forskningsprosessen ønsket jeg å utforme en problemstilling med temaet prestasjonsangst i grunnskolen. Dette er et svært bredt tema som kan ha mange vinklinger. Etter at jeg bestemte meg for å vinkle studien mot lærere, valgte jeg å begrense oppgaven min til å omhandle lærere på 5.-7.trinn. Økningen av prestasjonspress i skolen skjer ofte i løpet av disse årene, samt overgangen til ungdomsskolen. Videre valgte jeg en kvalitativ tilnærming, ved å utføre semistrukturerte intervju. Målet var å skaffe 6-7 informanter, og jeg endte opp med 6 lærere på 5.-7.trinn.

Problemstillingen min tar for seg hvordan lærerne arbeider for å dempe bekymring. Da dette er en bred problemstilling, valgte jeg å begrense den ved å dele den inn i to forskningsspørsmål. For det første ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne mente at elevene viser bekymring og hvordan lærerne definerte begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, og for det andre ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne arbeidet for å skape et trygt læringsmiljø for å dempe elevenes bekymringer rundt prøver og presentasjoner.

1.4 Studiens oppbygging

Denne studien består av 6 kapitler: introduksjon, teori, metode, presentasjon av funn, diskusjon og avslutning. Hvert kapittel vil inneholde flere underkategorier. Her vil jeg gi en kort beskrivelse av hva de ulike kapitlene inneholder.

Kapittel 1: Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg introdusere studien ved å begrunne valg av tema, presenterer studiens formål og problemstilling, og gir en kort oversikt over studiens oppbygging.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet viser jeg først til tidligere forskning på prestasjonspress, deretter gir jeg en begrepsavklaring av de ulike begrepene studien tar utgangspunkt i, og til slutt presenterer jeg ulike aspekter av læringsmiljøet.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsmetode, forskningsdesign, gjennomføring av intervju- og analyseprosessen. I kapitlet begrunnes alle valg som ble gjort gjennom studien.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funnene fra intervjudataene, med utgangspunkt i fire hovedkategorier som ble identifisert gjennom analyseprosessen. Kategoriene som vil bli presenter er: *Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner*, *Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst*, *Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil*, og *Forberede elevene på prestasjonssituasjoner*. Til slutt gir jeg en oppsummering av funnene.

Kapittel 5: Diskusjon

I dette kapitlet drøfter jeg funnene i lys av aktuell forskning, studiens teori og egne tolkninger. Diskusjonen er delt inn i to kategorier som er satt sammen av kategoriene fra presentasjonen av funnene. Disse kategoriene er: *Elever som opplever bekymring* og *Støttende klassemiljø og trygge relasjoner*.

Kapittel 6:

I dette kapitlet gir jeg en oppsummering av studien, i et forsøk på å svare på problemstillingen. Jeg tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene i problemstillingen, og gir konklusjon på hver av delene. Deretter gir jeg en kritisk vurdering av metodiske betraktninger og pedagogiske implikasjoner. Til slutt gir jeg anbefalinger om behov for videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning og teori som viser til ulike faktorer som omhandler forebygging av prestasjonspress og mulig prestasjonsangst i grunnskolen. Først vil jeg presentere tidligere forskning på dette området. Deretter vil jeg gi begrepsavklaringer av de begrepene som vil være mest relevante for denne studien, med vekt på elevers indre motivasjon. Til slutt vil jeg presentere teori om ulike aspekter av læringsmiljøet. Her vil det også legges vekt på elevenes motivasjon. Problemstillingen min tar for seg elever på 5.-7.trinn. Det meste av forskningen vil likevel være tilknyttet elever på ungdomsskolen og videregående, da det er gjennomført mest forskning på disse trinnene.

2.1 Tidligere forskning på området

En undersøkelse som viser til hvor mange elever som opplever skolestress i Norge er HEVAS (helsevaner blant skoleelever). HEVAS er en landsdekkende spørreundersøkelse blant unge. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge ulike faktorer som bidrar til god utvikling i helse, trivsel og læring blant barn og unge. Rapporten fra 2020, som tar for seg elever fra 11-15 år, viste at skoletrivsel var høyest for 11-åringene. 49% av jentene og 42% av guttene svarte at de likte seg svært godt på skolen. Det laveste tallet for trivsel var blant 15-åringene. Bare 27% av jentene og 27% av guttene svarte at de trivdes svært godt. Samtidig som trivselen sank, viser studien at skolestresset økte. Rapporten viser at blant 11-åringene opplevde 6% av guttene og 7% av jentene at de ble svært stresset av skolearbeidet. Blant 15-åringene økte tallene til 17% av guttene og 29% av jentene (Institutt for helse, miljø og likeverd, 2020, s.150-152). Dette viser altså at så snart elevene begynner på ungdomsskolen synker trivselen og stresset øker. I tillegg viser det til et høyere stressnivå hos jentene enn hos guttene, og at skillet mellom gutter og jenter øker med alderen.

Videre viser kartleggende forskning at det er lik forekomst av innagerende og utagerende atferd blant skoleelever, men elever med utagerende atferd får mye mer oppmerksomhet. Flaten (2015) viser til Bergen-undersøkelsen som viser at over 70% av elever med utagerende atferd i skolen blir fanget opp, mens bare 13% av elever med innagerende atferd blir fanget opp. Stress og angst kan ofte fremstå ved innagerende atferd, og kan ha uklare symptomer. Selv om få elever får en angstdiagnose på barneskolen, kan de likevel være i risikozonen. Elevene som befinner seg i denne risikozonen blir ofte ikke tatt på alvor i skolen, da de sjeldent har klare symptomer (Flaten, 2015).

Ettersom opplevelsen av høyt prestasjonspress og eventuelt prestasjonsangst kan ha negative konsekvenser for elevenes psykiske og fysiske helse, samt deres skoleprestasjoner, stilles det spørsmål til hvordan lærerne kan gripe inn for å dempe dette presset (Eum & Rice, 2011; Raufelder, Regner & Wood, 2018). En teori av Cohen og Wills (1985) viser til at psykisk stress kan ha skadelig effekt på elevenes helse og velvære med mindre de mottar sosial støtte. De elevene som opplever stress, men som har god sosial støtte vil nesten helt sikkert oppleve betydelige forbedringer i sin helse og velvære (Olstad, Sexton & Søgaard, 2001; Raufelder, Regner & Wood, 2018).

Lærere i skolen kan ta i bruk ulike tiltak for å dempe prestasjonspresset. For det første er det viktig å kartlegge elevenes bekymringer, og eventuelt symptomer på angst. Deretter bør det drøftes hvilke tiltak eleven har behov for (Kendall, Robin, Hedke, Suveg, Schroeder & Gosch, 2015). I følge Kendall et al. (2015) er eksponeringstrening en strategi som kan være med på å dempe elevens følelse av prestasjonspress og mulig prestasjonsangst. Det går ut på å utsette elevene for stimuli i forbindelse med deres frykt, og det er vanlig å bygge opp et hierarki av de ulike situasjonene elevene frykter. Barn og unge kan ha vanskelig for å kommunisere spesifikke situasjoner de frykter, men bruk av vennlig dialog kan være til stor hjelp. Under slike samtaler blir situasjonene skrevet ned, og kan senere brukes til å lage en plan for det enkelte barnet (Kendall, et al., 2015).

Eksponeringstrening er ofte satt sammen av andre strategier, som for eksempel avslapningsteknikker (Cheek, Bradley, Reynolds & Coy, 2002, s.162-164). Cheek et al. (2002) viser til en studie hvor elever med testangst ble satt til å gjennomføre en prøve. De ble først lært metoden «stop, drop and roll», som er et uttrykk kjent fra brannsikkerhetsøvelser. I denne sammenhengen er brann en metafor for følelsen av stress eller angst. Når elevene kjente at det begynte å brenne under en prøve, skulle de stoppe helt opp, og legge blyanten fra seg. Deretter skulle de legge hendene flatt på pulten, og kjenne på den kalde overflaten. Til slutt skulle de bøye hodet fremover, bevege det sakte rundt, og puste dypt tre ganger. Denne øvelsen resulterte i at flertallet av elevene følte seg mer avslappet, og var mindre bekymret for framtidige prøver (Cheek et al., 2002, s.162-164).

Tiltak bør etterfølges av god oppfølging av de enkelte elevene. Ifølge Byrkjedal-Sørby og Øverland (2019) bør læreren snakke med disse elevene etter hver prøve og presentasjon for å høre hvordan de opplevde det. I tillegg bør det umiddelbart gis positive tilbakemeldinger, og gjerne bli satt av tid til samtale. Om det er tatt i bruk et angsthierarki kan dette tas fram, og læreren kan gå gjennom neste steg sammen med eleven. Byrkjedal-Sørby og Øverland (2019)

legger vekt på viktigheten av å fokusere på det eleven mestret, og ta tak i de negative følelsene eleven har om seg selv. Det er viktig å gi mye ros, og peke ut det positive eleven gjorde, for eksempel om de brukte noen trygghetsstrategier (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019; Bru & Roland, 2019, s.105).

2.2 Begrepsavklaring

2.2.1 Prestasjonspress

Noen elever opplever så høyt prestasjonspress at de utvikler prestasjonsangst, men hva er prestasjonspress? Dette er et vanskelig begrep å definere, da det oppleves ulikt av hvert enkelt individ. Zeidner (1998) definerer prestasjonspress som en fortvilende tilstand som omfatter fenomenologiske, fysiologiske og atferdsmessige responser, som fører til bekymring for mulige negative konsekvenser av å gjøre feil i ulike evalueringssituasjoner (Zeidner, 1998; Lohbeck, Nitkowski & Petermann, 2016).

Skaalvik og Federici (2015) skriver at tidligere forskning viser til at skolen blir mer og mer prestasjonsorientert med årene. Det blir lagt stor vekt på resultater, og resultatene blir også sammenlignet mellom elevene og mellom andre skoler. Skaalvik og Federici mener at «dette sender signaler til elevene om at det er viktig å være best og bidrar dermed til prestasjonspress i skolen» (Skaalvik & Federici, 2015). De definerer begrepet prestasjonspress som «et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen» (Skaalvik & Federici, 2015).

2.2.2 Prestasjonsangst

Rødevand (2015) påstår at det økte prestasjonspresset i skolen og økte ambisjoner hos elevene kan være en kilde til prestasjonsangst. I Norge har vi svært gode og stadig flere utdanningsmuligheter. En god utdanning er også blitt viktigere for å få en jobb. I tillegg er det i dag blitt et stort fokus blant unge å være vellykket. Dagens ungdom blir ofte omtalt som «generasjon prestasjon». Rødevand (2015) skriver at dette begrepet omhandler ungdom som opplever at det ikke holder å være god nok, de må være best. Når motivasjonen for mestring er frykten for å feile, forsvinner gleden i å lære. Når disse ungdommene har problemer med å nå skolens og foreldrenes mål, kan de oppleve mangel på måloppnåelse. Dette kan gi en følelse av mislykkethet, som virker negativt inn på elevenes fysiske og emosjonelle velvære. Slike opplevelser kan føre til at elevene utvikler en angstdiagnose (Rødevand, 2015).

Byrkjedal-Sørby og Øverland (2019) poengterer at elever kan oppleve flere ulike symptomer på angst. Det vanligste er unngåelsesatferd, som omhandler at elevene unngår situasjoner hvor

de ikke føler seg trygge. De kan også miste fokus på arbeidet de holder på med, da de har høyt fokus på seg selv og hva alle rundt dem tenker om dem. For elevene som opplever et slikt høyt press kan det føre til at hukommelsen blir svekket og informasjonsprosesseringen blir svakere. Andre symptomer er blant annet vondt i hode og magen, svette, muskelanspenning og søvnløse netter. Dette kan bli en stor utfordring i skolen, og fører ofte til at læringsutbytte til disse elevene blir lavere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019; Bru & Roland, 2019, s.98-101).

I begrepet prestasjonsangst ligger også testangst (Embse, Jester, Roy & Post, 2018). Embse et al. (2018) beskriver dette som at evnene til en elev blir testet, noe som kan føre til at de opplever frykt. Når elevene opplever frykt for negative evalueringer, kan det føre til negativ oppførsel eller emosjonelle reaksjoner. En studie viser at elever med testangst blant annet står i fare for å utvikle andre former for angst og depresjon. I tillegg kan skoleresultatene deres bli svakere, og de kan ha vanskeligheter for å ta imot beskjeder (Embse et al., 2018). Denne studien viser stort sett til universitetsstudenter, men mange av resultatene kan gjenspeiles i elevenes trivsel og skolestress de tidligere skoleårene, som vist i HEVAS rapporten ovenfor.

Ifølge Embse et al. (2018) har forholdet mellom testangst og lave skoleresultater blitt demonstrert gjennom hundrevis av studier, med flere tusen informanter. Prøver og testing av elevene tar i dag opp en så stor rolle i utdanningen, at det blir særdeles viktig å forstå forholdet de ulike elevene har til prøver og andre tester. Lærerne har her en viktig rolle i å skape et tilretteleggende testmiljø, fremfor et svekkende testmiljø. På denne måten kan de forsikre seg om at elevene måles mer nøyaktig og rettferdig (Embse et al., 2018). Et tilretteleggende testmiljø henger altså sammen med utformingen av et trygt og godt læringsmiljø. Dette kan da ha en betydning for elevenes opplevelse av prestasjonspress og mulig prestasjonsangst.

2.2.3 Relasjoner

Trygge og gode lærer-elev relasjoner har stor betydning for elevenes motivasjon og læring (Raufelder, Regner & Wood, 2018). En studie viser at elever som oppfatter lærerne sine som positive motivatorer opplever økt motivasjon. Dette kan være på bakgrunn av lærernes egen motivasjon, eller elevenes opplevelse av støtte. I tillegg er det vist at elevene presterer bedre og mer læringsmålsorientert når lærerne opptrer som positive motivatorer (Raufelder et al., 2018). En annen studie viser at elevene som opplever lav lærerstøtte føler på hjelpeløshet og tristhet (Carson, Chowdhury, Choudhury & Carson, 2002; Raufelder, Regner & Wood, 2018). Lærerne har altså en svært viktig rolle som positive motivatorer og sosial støtte, som

potensielt kan dempe elevenes følelse av hjelpeløshet, prestasjonspress og mulig prestasjonsangst.

Federici og Skaalvik (2013) viser til en analyse av internasjonal forskning som sier at uavhengig av kontekst og elevenes alder, er støtte og følelse av tilhørighet viktig for elevens motivasjon. Federici og Skaalvik skiller her mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte, og sier at en positiv lærer-elev relasjon krever en kombinasjon. Lærerne bør vise elevene omsorg og respekt (emosjonell støtte), samtidig som de gir individuell veiledning og instruksjoner (instrumentell støtte). En slik holdning vil være med på å fremme elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen (Federici & Skaalvik, 2013).

2.2.4 Læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet definerer begrepet læringsmiljø på denne måten: «Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det står også klart i opplæringsloven at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kapittel 9A-2). I et godt læringsmiljø spiller åpenhet og god kommunikasjon en viktig rolle, samt gode lærer-elev relasjoner (Federici & Skaalvik, 2013).

2.3 Ulike aspekter av læringsmiljøet

2.3.1 Autonomistøtte og struktur

Lærernes undervisningsmetoder kan variere fra svært kontrollerende til svært autonomistøttende. Lærere som tar i bruk en autonomistøttende stil, engasjerer elevene ved å legge til rette for en pågående korrelasjon mellom elevenes autonome kilder til motivasjon og deres ulike klasseromsaktiviteter (Jang, Reeve & Deci, 2010, s.588). I tillegg tilrettelegger de for elevenes personlige autonomi ved å ta elevenes perspektiv. Dette gjøres blant annet ved å identifisere og ta hensyn til elevenes behov, interesser og preferanser, gi optimale utfordringer, fremheve meningsfulle læringsmål, og presentere interessante, relevante aktiviteter (Jang et al., 2010, s.588). Forskning viser at elever med autonomistøttende lærere, sammenlignet med elever med kontrollerende lærere, viser et imponerende og bredt spekter av positive skolerresultater. En av årsakene til dette er at fokuset ligger på elevenes indre motivasjon (Jang et al., 2010, s.588). Når en elev har indre motivasjon arbeider de med en oppgave fordi de finner den spennende og ønsker å lære, heller enn å utføre oppgaven fordi de må eller for å få en form for belønning (Jang et al., 2010, s.588).

Autonomistøtte går hånd i hånd med struktur. Jang et al (2010) presiserer at undervisning ikke skal være enten eller, men begge deler. Videre beskriver de at struktur blant annet omhandler det å gi tydelig informasjon til elevene om forventninger, og lære dem metoder de kan ta i bruk for å oppnå ønsket resultat (Jang et al., 2010, s.589). Når elevene får tydelig informasjon, kan de oppleve skolearbeidet og hverdagen mer forutsigbar. Forutsigbarhet i skolen innebærer blant annet at elevene får en arbeidsplan for uken, samt en plan for hvordan de kan arbeide med lærestoffet (Jang et al., 2010, s.589). Det motsatte av struktur er kaos. Dette kan uttrykkes ved at lærerne gir utydelige beskjeder og instruksjoner, og unnlater å kommunisere klare forventninger og nyttige arbeidsmetoder (Jang et al., 2010, s.589). Jang et al. (2010) påstår at undervisning preget av god struktur kan gi elevene en følelse av opplevd kontroll og motivasjon, fremfor hjelpeløshet.

God autonomistøtte og en følelse av kontroll vil være til stor hjelp for elever som opplever prestasjonsangst, og det kan være med på å dempe prestasjonspresset i klassen. I tillegg er det med på å gi elevene en følelse av indre motivasjon (Jang et al., 2010, s.588-589). Forskning viser store forskjeller på indre kontra ytre motivasjon, og hvilke resultater dette fører til (Jang et al., 2010, s.588-589). Hvilken motivasjon elevene utvikler er gjerne et resultat av læringsmiljøet. Her er skillet mellom indre og ytre motivasjon sentralt. Indre motivasjon og autonom ytre motivasjon fremmes hos elevene når både aktiviteten og miljøet tilfredsstiller disse tre grunnleggende psykologiske behovene hos elevene:

1. behovet for autonomi eller selvbestemmelse
2. behovet for kompetanse
3. behovet for tilhørighet

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.68-69)

Elevene har ofte et behov for å føle selvstendighet. De vil føle at de selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Elevene har også behov for å oppleve tilhørighet, i form av positive sosiale relasjoner, respekt, trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.69).

«Praktiske implikasjoner av autonomistøttende undervisning:

- Gi elevene valgmuligheter der det er mulig.
- Gi elevene mestringsopplevelser (følelse av kompetanse) gjennom tilpassing.
- Vis elevene omsorg og respekt.
- Gi gode begrunnelser for de valgene som læreren tar.
- Ta elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor.

- Oppfordre elevene til å ta initiativ»
(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.73).

2.3.2 Motivasjonelt klima

Læringsmiljøet spiller en sentral rolle for elevenes motivasjon, engasjement og prestasjoner i skolen. Ames (1992) skiller mellom et læringsorientert klima og et egoklima. Et læringsorientert klima kan oppnås på ulike måter. Ames (1992) utviklet TARGET-modellen (task, authority, recognition, grouping, evaluation, time), altså oppgave, autoritet, anerkjennelse, gruppering, evaluering og tid. Denne modellen viser til de pedagogiske prinsippene som fremmer mestring av et motivasjonelt klima. Bruk av denne modellen er knyttet til positive og motiverende responser, som blant annet: høyere nivå av opplevd kompetanse, tilfredshet og nytelse, mindre kjedsomhet, større evne til å delta i mer utfordrende oppgaver, høyere indre motivasjon og en sterkere tro på at suksess er et resultat av innsats (Morgan, 2018, s.2-3).

Morgan (2018) presiserer at om læreren legger vekt på læring, selvrefererte mål, forbedring og innsats, fremmer det et mestrings-/læringsorientert klima i klasserommet. Når elevene opplever et slikt mestringsklima, er det større sannsynlighet for at de utvikler en positiv holdning til å prøve hardt, velge utfordrende oppgaver og holder ut lengre i møte med utfordringer. I motsetning, om læreren legger vekt på sosial sammenligning og konkurrering, fremmes et prestasjonsorientert klima, altså et egoklima. I dette tilfellet kan elevene oppleve at de har lav sannsynlighet for å oppnå mestring. Dette kan ofte føre til negativ atferd i form av å skjule at de ikke har evnen eller kompetansen til å mestre en oppgave, og kan føre til kjedsomhet, mangel på innsats og engasjement, og ikke minst angst (Morgan, 2018, s.2-3). I et slikt egoklima vil det trolig være høyere sannsynlighet for at elevene kan oppleve prestasjonspress, som da kan utvikle seg til prestasjonsangst.

Ifølge Morgan (2018) kan et mestrings- og motivasjonsklima skapes ved at læreren organiserer en variert undervisning som møter elevenes behov. I tillegg skal vektleggingen av vurdering ligge på vurdering for læring. Elevene skal tillates fleksibilitet for tidsbruk i møte med ulike oppgaver, for å ta hensyn til deres ulike læringsgrad. I tillegg vil bruk av TARGET-modellen fremme elevenes indre motivasjon, som igjen fremmer høyere nivå av kompetanse, og en positiv holdning til aktivitetene (Morgan, 2018, s.13). Utvikling av et slikt motivasjonelt klima kan være med på å dempe prestasjonspresset i klasserommet, og forebygge prestasjonsangst, da læring tar sted i et læringsmiljø som skaper trygghet.

Skaalvik og Skaalvik (2018) påstår at forskere ofte er svært opptatt av hvilke signaler skolen og lærerne sender. Det kan ofte bli høyt fokus på elevenes resultater, både i forhold til hverandre og sammenlignet med andre skoler. Det er vist at eleven oppnår bedre resultater om en heller legger vekt på at læringsmiljøet tilrettelegger for at elevene ser på hvordan de forbedrer seg i forhold til seg selv, uavhengig av andres resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.49-52). Når fokuset på å sammenligne seg med andre dempes, kan også prestasjonspresset dempes.

2.3.3 Mestringsforventning

Mestringsforventning omhandler de forventningene elevene har til seg selv (Federici, 2010). Vi har alle et behov for å føle at vi er verdifulle, og et behov for å oppleve mestring. Om en elev mangler kompetanse, ferdigheter og motivasjon for å utføre enkelte oppgaver, har de ofte en forventning om at dette er noe de ikke mestrer (Federici, 2010). Banduras teori om mestringsforventning (1997) tar blant annet for seg elevenes forventning om å kunne utføre bestemte oppgaver. Federici (2010) skriver at mestringsforventninger har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon.

Ifølge Federici (2010) velger ofte elever med lave mestringsforventninger å unngå oppgaven eller reduserer innsatsen, mens elever med høye mestringsforventninger vil vise et større engasjement og utholdenhet. For eksempel om elevene får utdelt en oppgave som går ut på å lese en tekst innen en gitt tid, har de alle ulike forventninger til hvor godt de vil kunne utføre oppgaven. En elev som ikke har noen forventning om å klare å lese teksten innen den gitte tiden har lav mestringsforventning, mens en elev med høy mestringsforventning har troen på at de vil klare det (Federici, 2010).

Skolen har muligheten til å fremme elevenes mestringsforventning. Forskning peker tradisjonelt på fire kilder til forventinger om mestring (Bandura, 1997: Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.20):

- «-Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- Observasjon av at andre greier oppgavene
- Oppmuntring og tillitt fra signifikante andre
- Fysiologiske reaksjoner»

Mangelen på slik tilrettelegging, hjelp og oppmuntring kan øke prestasjonspresset hos elevene. Når de ikke mestrer oppgavene det er forventet at de skal mestre, vil de, ifølge

(Federici, 2010), føle at de ikke når helt opp. I enkelte tilfeller kan dette også føre til prestasjonsangst i form av at eleven opplever sterk frykt for å gjøre feil. Det blir derfor svært viktig at skolen ser disse elevene, og gir dem den tilretteleggingen de har behov for, slik at de også kan oppleve mestring. Dette kan minske prestasjonspresset hos elevene, og gi dem en følelse av at de er verdifulle.

Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at den viktigste kilden til opplevelse av mestringsforventning er tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver. Når en elev får erfaringer i å mestre en oppgave, vil mestringsforventningene øke når de skal løse en tilsvarende oppgave. Dette er særdeles viktig i den tidlige opplæringen. Når elevene skal lære nytt stoff bør det starte enkelt og konkret, slik at de får muligheten til å mestre og lære før stoffet blir tyngre. Hvis elevene mislykkes, for så å bli gitt tyngre oppgaver, vil mestringsforventningene være lave, og motivasjonen for læring blir svekket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.20-21).

Forskning viser at ulike undervisningsmetoder og læringsstrategier kan ha en effekt på læringsmiljøet i klasserommet. Fencel & Scheel (2005) sammenlignet ulike undervisningsmetoder og læringsmiljø, slik at de kunne måle mestringsforventningene til elevene. De kom fram til at spørsmål og svar oppgaver, samt spørrebaserte laboratorieaktiviteter hadde en betydelig effekt for å skape et positivt klima i klasserommet. I tillegg viste det seg at samarbeidsoppgaver og bruk av digitale verktøy økte mestringsforventningene til elevene. De læringsstrategiene som gav positive resultater, hadde til felles at elevene ble satt i komfortable og trygge lærings situasjoner hvor de kunne være kreative og ta del i samtaler med både lærer og medstudenter (Kirk, 2019, s.5). Et slikt positivt læringsmiljø vil altså kunne øke mestringsforventningene til elevene, og da dempe prestasjonspresset.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt valg av metode i henhold til denne studien. Først vil jeg redegjøre for metodisk tilnærming, samt mitt valg av forskningsmetode. Deretter vil jeg presentere hvilke metoder jeg tok i bruk under datainnsamling, analyse av datamaterialet og resultater. Til slutt vil jeg diskutere studiens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Metodisk tilnærming

Forskning starter med en undring eller et spørsmål. Videre blir arbeidet å besvare eller belyse dette spørsmålet. Vi må da ta i bruk den forskningsmetoden som er best egnet for å finne svar på det vi lurer på. Valg av forskningsmetode skjer på bakgrunn av studiens art og hensikt. Valget er også basert på forskerens personlige erfaringer, og målgruppene for studien (Creswell & Creswell, 2018, s.3).

Philips og Burbules (2000) viser til noen sentrale forutsetninger ved vitenskapelige forskningsmetoder:

1. Kunnskap er antagelser, og absolutt sannhet kan aldri bli funnet. Dermed er bevis etablert i forskning alltid ufullkommen og feilbarlig. Det er av denne grunn at forskere oppgir at de ikke beviser en hypotese, men indikerer at de ikke kan forkaste hypotesen.
2. Forskning er en prosess av utarbeidede påstander som deretter avgrenses for andre påstander som er sterkere ønsket. Dette kan vi for eksempel se ved kvantitative tilnærminger. I de fleste tilfeller starter kvantitativ forskning med en teori.
3. Data, bevis og rasjonelle hensyn former kunnskap. I praksis samler forskere inn informasjon om instrumenter basert på tiltak gjennomført av deltakerne eller observasjoner registrert av forskeren.
4. Forskning er et forsøk på å utvikle relevante, sanne utsagn, som kan forklare bekymringssituasjonene eller som beskriver de gjeldende interesseforholdene.
5. Å være etterrettelig er et viktig aspekt ved vitenskapelige undersøkelser. Forskere må undersøke metoder og konklusjoner for skjevhet.

(Creswell & Creswell, 2018, s.7).

Det skilles ofte mellom to forskningsmetoder: kvantitativ og kvalitativ. Disse tilnærmingene er ulike både i hvordan forskningen legges opp, og hvilke data undersøkelser fører til. Ved

valg av forskningsmetode tok jeg utgangspunkt i min problemstilling, og hvordan jeg på best mulig måte kunne undersøke dette temaet, og svare på forskningsspørsmålene.

3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode

Kvantitative tilnærminger har som formål å studere fenomeners utbredelse og antall ved bruk av statistiske analyser. Denne forskningsmetoden er preget av et strukturert design, og er basert på avstand og selektivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2019, s.16). I følge Thagaard (2019) kan resultatene fra kvantitative studier karakteriseres ved et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for at tolkningene kan få en presis form.

Det finnes flere ulike former for kvantitativ forskning. To av disse formene kalles undersøkelsesforskning og eksperimentell forskning. Fowler (2008) beskriver undersøkelsesforskning som en kvantitativ eller numerisk beskrivelse av trender, holdninger eller meninger til en populasjon ved å studere et utvalg av den populasjonen. Dette inkluderer tverrsnitts- og lengdegradsstudier ved bruk av spørreskjemaer eller strukturerte intervjuer for datainnsamling- med den hensikt å generalisere fra et utvalg til en populasjon (Creswell & Creswell, 2018, s.12).

Keppel (1991) skriver at eksperimentell forskning er et forsøk på å finne ut om spesifikke tiltak påvirker et resultat. Dette gjøres ved at forskeren utfører et tiltak hos en gruppe, og holder det tilbake fra en annen gruppe. Deretter blir det bestemt hvordan begge gruppene scoret på et utfall. Eksperimentene inkluderer ekte eksperimenter, med tilfeldig tildeling av forsøkspersoner til behandlingsforhold. Dette inkluderer kvasieksperimenter som bruker ikke-randomiserte tildelinger (Creswell & Creswell, 2018, s.12).

Kvalitative tilnærminger derimot, egner seg godt til å studere mer personlige og sensitive emner. Selve forskningsprosessen involverer nye spørsmål, strategier, data som vanligvis samles inn i et deltakermiljø, dataanalyse som induktivt bygger på detaljer i generelle tema, og tolkninger av dataens mening. Resultatet av en slik forskningsmetode har en fleksibel struktur. De som tar i bruk denne metoden fokuserer på individuelle meninger og viktigheten av å rapportere kompleksiteten i en situasjon (Creswell & Creswell, 2018, s.4). En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er ifølge Thagaard (2019) at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2019, s.12).

Kvalitative metoder derimot brukes gjerne til å undersøke menneskers erfaringer. Kvalitative metoder deles gjerne i fem kategorier:

- Observasjon
- Intervju
- Analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer
- Analyse av audio- og videoopptak
- Internett

(Thagaard, 2019, s.12)

Jeg valgte å ta i bruk intervju som metode, da jeg ønsket å få frem lærernes personlige meninger og refleksjoner rundt emnet. Under forberedelsene av intervju lages det en intervjuguide. Denne kan være mer eller mindre strukturert, hvor spørsmålene kan være i en bestemt rekkefølge eller de blir mer eller mindre til underveis (Kvale & Brinkmann, 2021, s.162). Jeg valgte å utforme en semistrukturert intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) vil en slik intervjuguide inneholde en oversikt over hvilke emner som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Jeg vil gå mer inn på hvordan jeg utarbeidet denne intervjuguiden under «utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden».

Intervjuene ble gjennomført ved bruk av lydopptak, som deretter ble transkribert, tolket og analysert. Ved bruk av intervju som datainnsamling kan vi utvikle en forståelse av hvordan ulike mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2019, s.11). «Intervjuer gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse» (Thagaard, 2019, s.12). En fordel ved å analysere opptak av intervju er at dataene ikke preges av at det er en forsker til stede, men vi har innflytelse over dataenes utforming når opptaket transkriberes (Thagaard, 2019, s.13).

Felles for kvalitative tilnæringer er at dataene kommer til uttrykk i form av tekst. Formen på teksten er avhengig av hvilken metode som benyttes. Da jeg valgte intervju som metode inneholder teksten min blant annet notater fra intervjuene og transkriberte tekster fra opptakene. Hensikten med å utføre denne formen for intervju er ikke å finne fasitsvar, men å få en innsikt i lærernes tanker rundt emnet.

3.2 Forforståelse

Vi vil alltid møte tekster, mennesker og verden generelt med vår forforståelse som grunnlag. Hvilket grunnlag vi har er avhengig av hvem vi er, hvilke erfaringer vi har og hvilken kunnskap vi innehar. Vi kan aldri løpe fra vår egen forforståelse eller velge ut hvilke forutsetninger, holdninger eller fortolkninger som skal legges til grunn, hverken i møte med

tekst, mennesker eller situasjoner. Det vi kan gjøre er å være klar over konseptet om forforståelse, og være bevisst på vår egen forforståelse. Hvilke forforståelser vi har kan ha en innflytelse på alle prosessene i forskningsarbeidet.

Ved at jeg er bevisst på min egen forforståelse møter jeg både informasjon og informanter mer åpent. Det er viktig at jeg ikke lar mine tanker og følelser om emnet veilede svarene til informantene i intervju situasjonen. Dette viser lojalitet overfor informantene, som kan være med på å sikre at de uttaler seg sant om sine erfaringer. Det vil også vise lojalitet overfor oppgaven og selve forskningsprosessen.

Min forforståelse kommer til syne i teorikapittelet da jeg viser til tidligere forskning, og begrunner hvorfor jeg valgte dette temaet. Jeg viser blant annet til studier som sier noe om hvor mange elever som opplever skolestress, og poengterer at disse studiene baserer seg på høyere trinn. Da jeg fant lite forskning på dette området på lavere trinn vekket dette en nysgjerrighet i meg. Jeg ønsket å høre læreres erfaringer i arbeid med å dempe bekymringer hos elevene, samt hva de tenkte rundt begrepet prestasjonsangst. Jeg hadde lite erfaring i hvordan dette arbeides med i skolen, og dette førte til at jeg møtte intervjuene med et åpent sinn, og et virkelig ønske om å lære mer om lærernes erfaring i praksis.

3.3 Utvalg

I kvalitative studier som tar i bruk intervju som informasjonsinnhenting representerer utvalget personer. Utvalget i slike studier er ofte begrenset. Når utvalget er begrenset er det viktig å velge ut personer på en hensiktsmessig måte, med tanke på å svare på problemstillingen. Både tid og ressurser setter begrensninger for hvor stort utvalget bør være. Det er viktig å huske på at intervjuene som gjennomføres også skal tolkes og analyseres. «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2019, s.59). Ifølge Kvale (2021) bør antall informanter være 10-15, men ifølge Brinkmann (2012) har som oftest studentprosjekt 3-5 informanter. Sammen med veilederen min satte vi et mål om å skaffe 6-7 informanter.

Jeg baserte rekrutteringen av deltakere på selvseleksjon, som Thagaard (2019) betegner som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2019, s.56). Dette innebærer at jeg valgte deltakere ut ifra hvor tilgjengelige de var for meg. Utvalget var likevel strategisk da deltakerne måtte representere egenskaper som var relevante for min problemstilling. I problemstillingen min kommer det tydelig frem at informantene jeg hadde som mål å intervju var spesialpedagoger

eller lærere som arbeider på 5.-7.trinn. Videre hadde jeg ingen andre kriterier for å delta i forskningsprosjektet.

Tilgjengelighetsutvalg kan føre til utfordringer knyttet til overførbarhet, dersom utvalget i stor grad skiller seg fra lærere flest. Informantene i min studie har selv meldt seg til å delta. Et slikt utvalg har en tendens til å representere personer som er fortrolige med forskning, ofte personer av høyere dannelsesnivå. Dette kan føre til en skjevhet i utvalget. Et annet problem er at de som velger å delta ofte er personer som mestrer sin livssituasjon, noe som kan føre til at intervjuet gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestrer, og mindre om konfliktfylte forhold (Thagaard, 2019, s.56-57). De som velger å ikke delta kan oppleve utfordringer med problemstillingen som jeg undersøkte. Det var derfor viktig at jeg studerte hvordan sammensetningen av utvalget gav grunnlag for de konklusjonene jeg kom frem til i undersøkelsen.

Coronaviruset har de siste årene ført til økt fravær blant ansatte i skolen. Dette har igjen ført til at mange lærere har vært svært travle. På bakgrunn av dette valgte flere skoler å ikke delta i forskningsprosjekter i år, for å skjerme lærerne for både sykdom og ekstra arbeid. Dette gjorde det utfordrende å finne informanter til forskningsprosjektet mitt, og jeg møtte mye motstand. Målet mitt var, som sagt, å intervju 6-7 informanter. Etter å ha kontaktet over 40 skoler endte jeg opp med en lærer som ønsket å delta. Det var allerede mars måned og jeg trengte minst 5 informanter til. Med hjelp fra bekjente fikk jeg heldigvis 5 nye informanter, men de var alle fra samme skole.

For å unngå skjevhet i utvalget valgte jeg å vente med å intervju alle fem, for å se om jeg kunne skaffe informanter fra andre skoler. Etter flere telefonsamtaler, e-poster og hjelp fra ulike instanser fikk jeg enda ikke flere informanter. Jeg bestemte meg derfor for å bruke de 5 informantene som arbeidet på samme skole. De hadde likevel ulik erfaring, da de arbeidet på ulike trinn, og var av ulik kjønn og alder. Informantenes erfaringer var også preget av hvor lenge de hadde vært ansatt i skolen, og hvilken stilling de hadde.

3.3.1 Henvendelse til informantene

All forskning må følge forskningsetiske normer og regler. Deltakerne i et forskningsprosjekt skal behandles med respekt, og de har rett på å få den informasjonen som er nødvendig for å kunne danne seg en forståelse av følgene ved å delta i forskningsprosjektet, samt hensikten med forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.28-29). Før eventuelle informanter kontaktes, må prosjektet godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv, samtykkeerklæring og skisse til intervjuguide som jeg sendte inn til NSD. Når jeg fikk prosjektet godkjent sendte jeg informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til interesserte informanter.

I informasjonsskrivet informerte jeg om hensikten med prosjektet, og hvordan det skulle gjennomføres. Det ble også informert om hva det ville innebære for informanten å delta i prosjektet, med vekt på at deltakelse er frivillig. Det ble presisert at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for informanten om noen ønsket å trekke seg, og at de vil fremstå som helt anonyme i oppgaven. Videre ble det informert om hvordan de ulike opplysningene og dataene ble lagret, samt hvor lenge dataene lagres. Til slutt listet jeg opp informantenes rettigheter. Informasjonsskrivet ble sendt på e-post, sammen med samtykkeerklæringen. Deretter ble tid og sted for intervjuene avtalt.

3.4 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden

Før selve intervjuprosessen valgte jeg å utforme en semistrukturert intervjuguide. Denne formen for intervju går ut på at temaene for prosjektet er fastlagt, men rekkefølgen blir til underveis (Thagaard, 2019, s.91). Ved å gjennomføre intervjuet på denne måten kan jeg følge med på erfaringene til informanten samtidig som jeg sørger for at temaene i problemstillingen min blir belyst. Når intervjuet er fleksibelt kan jeg tilpasse spørsmålene til det informanten forteller eller beskriver, og komme med relevante oppfølgingsspørsmål der det passer. Dette fører til at intervjusituasjonen blir mer en samtale enn spørsmål og svar.

Jeg innledet intervjuguiden med en kort beskrivelse av hvem jeg er og hvorfor jeg valgte temaet prestasjonsangst. Deretter forklarte jeg hvordan jeg valgte å formulere problemstillingen. Dette ble hovedspørsmålet i intervjuet. For å få en trygg start på intervjuet stilte jeg først generelle spørsmål om informantens arbeidsstilling og generelt om tankene deres rundt begrepet prestasjonsangst. Deretter gikk jeg over til hovedspørsmålet som var problemstillingen min. Her la jeg opp til at informanten kunne snakke fritt om erfaringer og tanker rundt emnet. Videre hadde jeg med reflekterende spørsmål om forebygging av prestasjonsangst. Jeg hadde også en liste med oppfølgingsspørsmål som jeg tok i bruk når jeg fant det relevant å bytte tema eller ønsket at informanten skulle utdype videre. Det er mitt ansvar som intervjuer å ta initiativ til å føre intervjuet videre. Til slutt spurte jeg informanten om de kunne trekke frem de tre viktigste emnene som ble tatt opp, og om det var noe de ønsket å legge til.

Intervjuguiden ble utformet i samarbeid med veilederen min, og vi tok utgangspunkt i de teoriene vi fant relevante for min problemstilling. Jeg øvde på intervjuene sammen med venner og medstudenter, slik at jeg ble mer forberedt. I tillegg leste jeg meg opp på litteratur om hvordan å gjennomføre forskningsintervju. Dette er noe jeg ikke hadde erfaring med tidligere.

3.5 Gjennomføring av intervjuet

Grunnet utfordringer med å skaffe informanter kom jeg sendt i gang med intervjuene. Første intervju fant sted i midten av mars. Da jeg var klar over lærernes travle hverdager lot jeg dem velge tid og sted for intervjuene. De fleste var kun ledige et ledige et par dager i måneden. Jeg var svært takknemlig for informantene som ønsket å delta, og dette ønsket jeg å få tydelig frem ved første samtale. Intervjuene ble gjennomført på deres arbeidssteder, i uforstyrrede rom. Hvert intervju varte i rundt 30 minutter, i tillegg til en kort samtale før og etter.

Første delen av intervjuet er avgjørende for å skape god kontakt og en trygg opplevelse for alle parter (Kvale & Brinkmann, 2021, s.160). Før jeg startet opptaket takket jeg informanten for deltakelse i prosjektet. Deretter gikk jeg over enkelte av opplysningene i informasjonsskrivet, for å forsikre meg om at de var klar over hva det vil si å delta. Dette inkluderte blant annet formålet med oppgaven, rettigheter og hvordan dataene ville bli behandlet. Jeg gav en påminnelse om at de vil være helt anonyme i oppgaven, og at de kunne trekke seg om ønskelig. Til slutt forsikret jeg meg om at de var komfortable med at intervjuet ville bli gjennomført på lydopptak.

3.6 Bearbeiding av intervjudata

Etter hvert intervju ble lydopptakene transkribert av meg. Kvale og Brinkmann (2021) beskriver transkribering som et skifte fra en form til en annen, en transformasjon. Det er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. «Så snart intervjutranskripsjonen er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.204). At jeg selv transkriberte intervjuene gav meg en nærhet til datamaterialet, som senere var med på å styrke min analyseprosess. Under transkriberingen blir intervjusamtalen strukturert slik at den er bedre egnet for analyse. Jeg valgte å skrive intervjuene på bokmål, og kortet ned enkelte setninger. Når datamaterialet struktureres på denne måten, gir det en tydeligere oversikt. Denne struktureringen er ifølge Kvale og Brinkmann (2021) en begynnelse på analysen.

3.7 Analyse og tolking av intervjudata

I analysedelen tolket og analysere jeg datamaterialet, og så på det i en større helhet. Dette er en hermeneutisk tilnærming, da «hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2018, s.37).

Creswell og Creswell (2018) deler inn analyseprosessen i fem steg; 1. Organiser og forbered datamaterialet for analyse, 2. Les gjennom all datamaterialet, 3. Start koding av datamaterialet, 4. Lag kategorier og tema, og 5. Presenter temaene (Creswell & Creswell, 2018, s.193-195). Disse punktene valgte jeg å ta utgangspunkt i. Analyseprosessen startet da jeg transkriberte intervjuene. Jeg valgte å skrive intervjuene i egne dokumenter, slik at det ble mer oversiktlig. Her la jeg også til notatene jeg hadde skrevet ned under hvert intervju. Dette innebar blant annet informantenes kroppsspråk og andre småting jeg la meg merke til.

Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert, leste jeg gjennom dem for å danne meg en helhetlig forståelse. Under lesingen så jeg etter gjentakelser, og hvilke temaer som gav størst respons. Her startet kodingen av datamaterialet. Jeg markerte, ved bruk av fargekoding, gjentakende ord og setninger, slik at jeg lett kunne finne tilbake til dem senere. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2021) for meningskoding. Flere av spørsmålene i intervjuene tok utgangspunkt i teoridelen, og ble også da utgangspunkt for temaene i analysedelen. Ved å kategorisere og kode datamaterialet fikk jeg bedre kontroll over mengdene med transkripsjon, noe som gjorde det lettere å senere gjøre sammenligninger.

Kvale og Brinkmann (2021) bruker også begrepet meningsfortetning. Dette innebærer å forkorte utsagnene til informantene for å få frem meningene (Kvale & Brinkmann, 2021, s.232). Her gikk jeg systematisk gjennom intervjudataene, og kortet ned det jeg ikke fant relevant, eller som kunne formuleres i korte og meningsgivende setninger. Jeg valgte blant annet å forkorte utsagn som inneholdt mye stamming og gjentakelser før de endte opp med det de ønsket å få frem. I tillegg fjernet jeg setninger hvor de snakket seg bort om andre emner, da dette ikke var relevant for min problemstilling. Jeg satt da igjen med det jeg opplevde som relevant.

Etter å ha vurdert om beskrivelsene mine samsvarte med det inntrykket jeg fikk fra det opprinnelige datamaterialet, og om resultatene svarte på problemstillingen, startet jeg presentasjonen av mine funn. I presentasjonen knytter jeg de ulike temaene til teori, med vekt

på problemstillingen. Her sammenligner jeg ulike utsagn fra informantene, og viser til flere sitater fra intervjuene.

3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

For å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning må man se dette i lys av situasjonen studien finner sted. Dette omhandler alle faktorer som spiller inn for kvaliteten på prosjektet. I denne oppgaven var blant annet koronasituasjonen en betydelig faktor. Leung (2015) viser til en rekke vurderingskriterier innen kvalitativ forskning. Han tar i bruk validitet, reliabilitet og overførbarhet for å vurdere hensiktsmessigheten av prosessene og datamaterialet i forskningsarbeidet, støtte og bevis for ulike påstander, og sammenheng mellom data, tolking og konklusjoner. Jeg har valgt å benytte meg av disse vurderingskriteriene når jeg skal vurdere kvaliteten på dette forskningsprosjektet.

Validitet går ut på om prosessene og dataene i forskningsarbeidet er tatt i bruk på en hensiktsmessig måte. Det man ser på er om forskningsspørsmålet er hensiktsmessig for ønsket resultat, om valg av metode er hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet, om designet er hensiktsmessig for metoden, om informasjonsinnhenting og analyse av datamaterialet er hensiktsmessig, og til slutt om resultatene og konklusjonene samsvarer med utvalget og konteksten (Leung, 2015).

Reliabilitet går ut på om forskningen er gjennomført på en pålitelig måte, som vekker tillitt (Thagaard, 2019, s.187). En viktig del av dette er om forskningen undersøker det den skal undersøke, med bruk av relevante metoder. Reliabilitet sees også ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatene kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. Med dette menes det om informanten ville endret svarene sine om det var en annen forsker som stilte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2021, s.211).

I oppgaven valgte jeg å gi detaljerte beskrivelser av både metode- og teorivalg, samt begrunnelse av disse valgene. Dette er med på å styrke prosjektets pålitelighet. I metodedelen gir jeg grundige beskrivelser av formålet med datainnsamlingen, hvordan den ble samlet inn og hvordan den ble lagret. Videre beskriver jeg hvordan intervjuprosessen ble gjennomført, både kontakt med informanter, gjennomføring av intervjuene, og transkribering av intervjuene. I redegjørelsen for analyseprosessen beskriver jeg hvordan dataene ble organisert, tolket og analysert, ved bruk av eksempler. Som grunnlag for mine tolkninger og konklusjoner tar jeg i bruk teori om emnet. I tillegg skiller jeg mellom mine egne tolkninger

av datamaterialet i resultatdelen, og hvordan informantene har valgt å tolke og presentere dataene. Dette ble gjort i håp om å styrke prosjektets validitet og reliabilitet.

Thagaard (2019) presiserer viktigheten av at forskeren er bevisst og redegjør for relasjonene til informantene, og hvordan dette påvirker datamaterialet. På bakgrunn av at det var svært utfordrende å skaffe informanter, hadde jeg ikke mulighet til å ta førstehåndskontakt med informantene. Det endte med at jeg kontaktet rundt 40 skoler og spurte rektorene om å videresende en forespørsel fra meg. Dette førte til at det var lett å si nei til å delta i prosjektet, men det førte også til at jeg ble kontaktet av noen få lærere som virkelig ønsket å delta. Under intervjuene var lærerne svært engasjerte, da dette var et emnet de interesserte seg spesielt i. Intervjuene åpnet for å snakke fritt rundt emnet, uten at jeg kom med for mange innvendinger. Intervjuene var også preget av at informantene fikk styre retningen av samtalen, samtidig som jeg kom med relevante oppfølgingsspørsmål som var nedskrevne på forhånd. På denne måten ble ikke svarene til informantene ledet i en bestemt retning.

Overførbarhet innebærer å vurdere i hvilken grad funnene i en studie kan overføres til en annen studie med samsvarende tema, eller om funnene kan være relevante i andre sammenhenger (Leung, 2015). Jeg håper at funnene i denne oppgaven kan fremheve viktigheten av forebyggende tiltak for prestasjonsangst allerede i barneskolen. I tillegg håper jeg at studien kan oppleves som nyttig for lærere, pedagoger og andre lærerstudenter i arbeidet med å dempe bekymringer for prøver og presentasjoner.

3.9 Etiske hensyn

Nedenfor vil jeg presentere tre etiske retningslinjer som i henhold til Kvale og Brinkmann (2021) tradisjonelt diskuteres av forskere. Disse retningslinjene kan også kalles usikkerhetsområder, som man skal forholde seg til og reflektere over gjennom hele intervjuprosessen. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016) presiserer at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse».

3.9.1 Informert samtykke

Informert samtykke omhandler at deltakerne i et forskningsprosjekt skal informeres om undersøkelsens formål, design, mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Forskeren har også et ansvar om å sikre at informantene deltar frivillig, og at de er klar over at de når

som helst kan trekke seg. I tillegg skal informantene informeres om hvem som har tilgang til informasjonen de utgir, og hvordan resultatene blir brukt i prosjektet (Thagaard, 2019, s.22). «Dette prinsippet respekterer menneskers evne til å fatte beslutninger og skal passe på at deltakerne ikke skades» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.104).

NESH (2016) formulerer dette slik; «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (Thagaard, 2019, s.23). Ved informering av informanter er det viktig å tenke over hvilke informasjon som utgis, og når den utgis. Kvalitative forskningsprosjekt er fleksible i utformingen, noe som gjør at vi kan endre prosjektet underveis. Dette fører til at det er begrenset hvor mye og hvor detaljert informasjon vi kan gi til informantene i startfasen. Samtykket er derfor ikke basert på fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2019, s.23).

Når man intervjuer informantene er det viktig å ikke veilede dem, slik at svarene deres blir påvirket. For mye informasjon kan være med på å forme svarene til informantene. I tillegg er det viktig å stille tydelige spørsmål, som ikke er for åpne. Man ønsker ikke et ja-nei svar på reflekterende spørsmål (Thagaard, 2019, s.97). I mitt tilfelle valgte jeg å høre på lærernes egne tanker og erfaringer. Jeg ønsket ekte og uveiledede svar. Derfor informerte jeg om formålet og hvordan dataene ville brukes, i tillegg til at jeg utformet en intervjuguide som åpnet for refleksjon og fri samtale rundt emnet.

I forbindelse med mitt forskningsprosjekt sendte jeg ut et informasjonsskriv til aktuelle informanter, som først ble godkjent av NSD. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om formålet med oppgaven, informantens rettigheter, og behandling av datamaterialet, samt at all informasjon vil bli destruert innen desember 2022. Det ble i tillegg presisert at eventuelt deltakelse var frivillig, anonymt, og at informantene når som helst kunne trekke seg uten spesiell grunn. Om informantene hadde valgt å trekke seg, ville all data bli slettet umiddelbart. Informantene mine var lærere, så de kunne selv samtykke til prosjektet.

3.9.2 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet er et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis. NESH (ibid:16) presiserer at: «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet

vanligvis skal være anonymisert. I bestemte situasjoner må forskningen likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt». Informantenes identitet skal altså holdes skjult.

Informantene skal også holdes anonyme i presentasjon av resultatene i forskningen, og dataene skal lagres på en forsvarlig måte. Her presiserer NESH (ibid:18) at «Lovverket stiller strenge krav til sikker oppbevaring av lister med navn og andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner». Å følge disse retningslinjene gjør det mulig for deltakerne å ha kontroll over om deres informasjon gjøres tilgjengelig for andre (Thagaard, 2019, s.24).

For å beskytte deltakerne skal det tas i bruk pseudonymer eller kodenummer ved transkribering av intervju. Informantenes navn og annen informasjon som kan identifisere dem bør ikke forekomme på forskernes private datamaskin. En slik anonymisering av deltakerne er med på å rette oppmerksomheten på innholdet og forståelsen av fenomenene som presenteres. Det blir da mindre oppmerksomhet på hvor informasjonen kommer fra, og mer på hva denne informasjonen formidler (Kvale & Brinkmann, 2021, s.106).

I mitt forskningsprosjekt hadde jeg ikke behov for personopplysninger av hverken lærere eller elever. Lærerne skulle snakke ut ifra egne tanker og erfaringer. Dette førte til at noen beskrev enkeltelever til en viss grad, men da jeg ikke har oppgitt skole eller navn sammen med intervjuene kunne ikke disse beskrivelsene knyttes til enkeltelever. Likevel valgte jeg å ikke ta i bruk utsagn som beskrev elever, heller situasjonene rundt elevene. Intervjuene ble transkribert over på datamaskin samme dag som intervjuene fant sted, og ble lagret med kodenavn. Deretter slettet jeg selve lydopptaket.

3.9.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Det tredje etiske grunnprinsippet er konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Dette innebærer hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for informantene. Det er forskerens ansvar å beskytte deltakerne ved å forsøke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser (Thagaard, 2019, s.26-27). NESH (2016:19) beskriver dette slik: «Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen». Det bør være en gjensidighet mellom den informasjonen deltakerne gir, og hva de får igjen for å delta (Thagaard, 2019, s.26-27). Fordelene av å delta i prosjektet bør vektas høyere enn konsekvensene (Kvale & Brinkmann, 2021, s.107).

Det er viktig at forskeren er klar over at deltakerne vil lese resultatene av undersøkelsen. Det kan da skje at deltakerne kjenner seg igjen i teksten. Kvale og Brinkmann (2021) viser til et eksempel hvor en forsker glemmer de viktige forskjellene mellom talespråk og skriftspråk, ved transkribering av intervju. Dette endte med at de såret intervjupersonene, da de sendte inn ordrette transkripsjoner av intervjuene, eller brukte ordrette utdrag fra intervjuet. I mitt tilfelle valgte jeg å ikke transkribere intervjuene ordrett. En av årsakene til dette var informantenes ulike dialekter. Flere av ordene de brukte finnes ikke i norsk skriftspråk. Jeg valgte derfor å skrive intervjuene på bokmål. En annen årsak til at jeg ikke transkriberte intervjuene ordrett var at informantene hadde en tendens til å stamme, gjenta seg flere ganger i en setning, og hoppe frem og tilbake. Jeg valgte derfor å skrive setningene på den måten jeg tenkte informantene ønsket å presentere det. Dette førte til at sitatene som blir tatt i bruk i neste kapittel er tydelige, og viser klart til hva informantene vil fram til.

Ved transkriberingen og analysen av intervjuene, ble informasjonen fra deltakerne kategorisert og sett i sammenheng med teori (Kvale & Brinkmann, 2021, s.107). Her gjorde jeg mitt beste for å beskytte deltakerne. De skal ikke komme negativt ut av hvordan jeg har valgt å presentere funnene. Etter hvert intervju hadde jeg en kort samtale med informanten om det vi hadde snakket om, og gav enda en gang beskjed om at de kunne trekke seg når som helst. Jeg gav også beskjed om at dataene da ville bli slettet, dersom de valgte å trekke seg. I mitt tilfelle var det ingen informanter som trakk seg eller lurte på noe videre. I tillegg informerte jeg dem om at de kunne kontakte meg på e-post ved eventuelle spørsmål.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervju- og analyseprosessen. Funnene vil være delt inn i ulike kategorier, med tilhørende undertemaer. Under hvert tema vil jeg gi en samlet beskrivelse av funnene, samt vise til noen sitater fra informantene. Sitatene vil være med på å få frem informantenes subjektive opplevelsels- og erfaringsberetninger.

Gjennom denne studien ønsker jeg å belyse hvordan lærere på 5.-7.trinn arbeider for å motvirke unødig bekymring for presentasjoner og prøver. Problemstillingen min delte jeg inn i to forskningsspørsmål, da jeg både ønsket å få frem lærernes tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, men også hvilke erfaringer de har i praksis:

-Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepene?

-Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?

Gjennom intervju samlet jeg inn relevant informasjon som kan bidra til å belyse disse spørsmålene. Denne informasjonen kan i tillegg bidra til å sette søkelyset på prestasjonspress, og mulig prestasjonsangst allerede i grunnskolen, og viser også til eksempler på forebyggende tiltak.

Dette er temaene som ble identifisert i analyseprosessen, og som vil bli presentert:

- **Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner**
 - Forskjell mellom faglig sterke elever og de som er litt svakere
 - Forskjell mellom gutter og jenter
- **Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst**
- **Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil**
 - Støttende klassemiljø
 - Relasjoner
 - Elevmedvirkning
- **Forberede elevene på prestasjonssituasjoner**
 - Struktur og forutsigbarhet
 - Eksponering og tilvenning
 - Lære elevene strategier

4.1 Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner

I starten av intervjuene spurte jeg informantene om hvordan de tenker elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner. Svaret som gjentok seg flest ganger var at elevene sier ifra til læreren om at de gruer seg til en prøve eller presentasjon, eller om de ikke mestrer en oppgave. Det var også informanter som nevnte at disse elevene kan være stille, og blant annet gjemmer svarene sine, eller begynner å tulle for å skjule at det er noe de ikke mestrer.

Sitat fra lærere:

«Eleven kommer som regel selv og forteller til oss at «jeg gruer meg til dette og synes det er skummelt»»

«Hvis vi har en matteprøve for eksempel, merker vi fort at det er elever som lar være å svare, istedenfor å prøve, for de er redd for å svare feil»

«Vi merker jo at noen snakker veldig lavt og gjemmer seg bak arkene sine»

4.1.1 Forskjell mellom faglig sterke elever og de som er litt svakere

En felles enighet blant informantene var at bekymringer for prøver og presentasjoner viser seg tydeligere hos de faglig sterke elevene, mens de faglig svake elevene gjerne opplever bekymring mer skjult. Flere av informantene påpekte at prestasjonspresset er tydeligere blant dem de i hermetegn kaller de flinke jentene. Andre mente at det generelt er de flinkeste elevene, altså de elevene som er faglig sterke, som stresser mest med skolearbeidet. Videre kom det fram at lærerne ofte opplever at de faglig sterke elevene oppsøker mer hjelp og støtte enn de svakere elevene. Elevene som strever mest med skolearbeidet ligger lavt, skjuler seg og er mer stille. Dette fører til mer angst og uro blant disse elevene, og det er derfor viktig hente dem opp.

Sitat fra lærere:

«De sier det oftere til oss, at «jeg gruer meg til dette» og «er dette godt nok? Kan du se på dette sammen med meg?», «kan du høre på meg?», «Kan vi øve?». De oppsøker mer støtte da, enn de som reelt sett strever mer med det faglige. De prøver liksom å ligge litt lavt, sånn at de ikke blir avslørt, hvis man kan kalle det det.»

«Spesielt jentene stresser veldig med at det de gjør aldri er godt nok.»

«De som er de svakeste er de som unngår å svare, og sier heller ikke ifra. Det er for eksempel de som strever mest i matte som sier minst ifra. Mens de sterkeste er de som sier at de gruer seg til prøven. Det er gjerne de som gjør det best. De svakere forsvinner mer, for de sier ikke ifra.»

«De som viser det tydeligst er de som er flinkest, vil jeg si. Og er det gjerne de som bruker mest tid på det også.»

4.2.2 Forskjell mellom gutter og jenter

Et spørsmål jeg ikke hadde med i intervjuguiden, men som ble et tema under første intervju var om gutter og jenter viser bekymringer for prøver og presentasjoner på samme måte. Det var veldig spennende å høre lærerne snakke om sine tanker og erfaringer rundt dette, så jeg valgte å bruke dette spørsmålet i videre intervju. Her var lærerne ganske enige, og det var mange likheter i erfaringene deres. Det kom frem at det er vanligst at jentene gir beskjed når de trenger hjelp eller det er noe de er usikre på, og at det også er jentene som viser tydelig, verbalt, og med følelser, at de er engstelige. Blant guttene på en annen side, er det vanlig at de begynner å tulle, lage lyder og på andre måter utagerer når det er noe de ikke får til. Her nevnte flere lærere at dette er en forsvarsmekanisme. Flere informanter nevnte også at de har faglig sterke gutter i klassen, og at de derfor kan være motsatt i enkelte tilfeller.

Sitat fra lærere:

«Jeg føler det kan være litt typisk jenteting ofte, at de er redde for hva andre skal synes om dem»

«Ja, det er definitivt jentene som sier mest ifra. Vi har jo også de stille jentene. De sier ikke så mye ifra. Men de er likevel lettere å tyde på et vis, mens guttene er flinkere til å skjule hva de egentlig tenker»

«Jeg har opplevd at det er jenter som er veldig frampå, og veldig ok faglig, og veldig sosiale, og ikke nødvendigvis klassens klovn, men ganske frampå»

«Jeg ser det spesielt hos jenter. De kan ha det litt ekstremt. Men kan kanskje kalle det prestasjonsangst. De velger blant annet å ikke være aktive i en engelsktime. Noen av dem svarer meg at de ikke har det perfekte svaret, men det eksisterer jo ikke»

4.2 Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst

I problemstillingen min ønsker jeg å finne ut hva lærere tenker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst. Det var en enighet i at enkelte elever kan føle et stort press under prøver og presentasjoner. Noe jeg la merke til da jeg spurte om prestasjonspress, var at informantene ofte forvekslet begrepet med presentasjonspress. De fleste eksempler og erfaringer omhandlet presentasjoner, og jeg måtte stille spesifikke spørsmål for å finne ut mer om andre former for prestasjon. Videre valgte jeg å spørre informantene om de tenkte at prestasjonsangst er noe som finnes i barneskolen. Det var svært ulikt hvordan informantene så på begrepet prestasjonsangst, og hvordan de mente elevene viser dette. Begrepet ble ikke tydelig definert, men ble beskrevet som høyt fokus på å oppnå gode resultater, og en frykt for å gjøre feil. Informantene tok flere ganger i bruk ord som stress og press, men holdt seg helst unna selve angst-begrepet. Selv holdt jeg meg også unna angst-begrepet i formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden, da dette kan være en skremmende diagnose.

Sitat fra informanter som mener at prestasjonsangst er til stede i barneskolen:

«At det begynner allerede på barneskolen, ja! Men jeg tror det er mest det det indre presset. Også føler jeg også at folk gjerne etter hvert, når de kommer i 5. og oppover har fokus på «hvem er de gode?» «hvem er de dårlige?»

*«Alt for mange elever sitter altfor passive. De spør ikke meg om hjelp sant. Så at det er prestasjonsangst, det er det! Og det må vi få vekk. Det er en brems for all læring»
«Ja, jeg merker jo dem som har det»*

«Jeg synes det er veldig tydelig»

Sitater fra informanter som mener at prestasjonsangst ikke er til stede i barneskolen:

«Nei, mange er spente, men ikke nødvendigvis prestasjonsangst nei»

«Det er jo alltid en eller to i hver klasse som synes det er litt skummelt å ha presentasjoner, men de fleste klarer det»

«Jeg tror nok at på barneskolen ja, det er folk som er usikre og som føler press, men her er det ikke karakterer»

«Jeg tenker at for mange vil nok problemene komme når karakterene begynner å komme inn i bildet»

4.3 Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil

For at elevene ikke skal være redde for å si eller gjøre noe feil, å prestere lavt, eller å snakke høyt i klassen, er det viktig at de opplever læringsmiljøet som trygt. Elevene skal også klare å si ifra til læreren om de har behov for hjelp og støtte, eller om det er noe de bekymrer seg for. Her spiller blant annet gode relasjoner en sentral rolle. En lærer beskrev dette slik:

«Det handler om å bygge et miljø hvor barna stoler på hverandre, og hvor barna har det gøy sammen, og kanskje litt lekent, som gjør at man ikke blir flau eller skammer seg hvis man svarer feil eller gjør noe feil»

4.3.1 Støttende klassemiljø

I slutten av hvert intervju spurte jeg lærerne om de kunne trekke ut de tre viktigste tingene vi hadde snakket om, altså de tre viktigste faktorene for å motvirke unødig bekymring for prøver og presentasjoner. Flertallet av informantene valgte da klassemiljø som en sentral faktor. Alle informantene fortalte om hvor mye de arbeider for å skape et godt klassemiljø, hvor elevene er trygge på hverandre og på læreren. Dette er med på å dempe prestasjonspresset, da det ikke er like skummelt å si eller gjøre noe feil. En av informant nevnte det å le med, men ikke le av. En annen informant poengterte at det er viktig å få frem de positive sidene ved å gjøre feil, enten man er lærer eller elev:

«Å få frem at det går helt fint å gjøre feil, men at man husker den feilen man gjorde. Det kan hjelpe oss til å gjøre det bedre neste gang. Også prøver vi å trygge dem ved å si at det ikke er verdens undergang om det ikke går så bra. «Det viktigste er at du har prøvd». Livet går jo videre»

Det ble også lagt vekt på å skape et klassemiljø hvor elevene verdsetter hverandres styrker og svakheter. En elev som er faglig sterk i matte, er gjerne ikke faglig sterk i engelsk. Alle mennesker er ulike, og har da ulike talenter. To av informantene vist til det å fremme elevene som rollemodeller. Et eksempel var å la en elev som er komfortabel med å lese høyt, men som ikke har særlig god uttale i engelsk lese høyt for klassen. Dette kan bidra til at elevene som ikke tør å lese høyt, men som gjerne har god uttale, blir mer komfortable, og føler seg trygge til å selv lese høyt senere. Ved å skape et slikt klassemiljø hvor elevene er stolt av hverandres

prestasjoner, og støtter hverandre ved nederlag, kan prestasjonspresset dempes. En av informantene beskrev dette slik:

«Vi jobber mye med at alle ikke kan være gode i alt. Det hadde til og med vært ganske kjedelig her i verden. Alle kan skinne med noe da. Jeg prøver å være veldig på at de skjønner at de har noe som de virkelig glitrer innen. Det har jo alle, hvis man bare leter litt.»

Ett av intervju spørsmålene lød slik: *Hvordan arbeider dere for å hjelpe/ivareta elever som er særlig sårbare for å bli engstelige i forbindelse med presentasjoner og prøver?* Her var det mange ulike svar, og eksempler på forebyggende tiltak. For det meste ble det nevnt individuelle tiltak som å ha samtaler med eleven før og etter en prøve eller en presentasjon, la eleven ha presentasjon fremfor læreren, gi lekser i hva som skal komme på prøven, eller la eleven utføre prøven eller presentasjonen på en tilpasset måte. Flere informanter nevnte at for disse elevene kan det være en stor prestasjon å i det hele tatt stå fremfor klassen, eller å gjennomføre en prøve. De trenger ikke nødvendigvis å prestere høyt for å nå sine mål.

Det ble også nevnt miljøbaserte tiltak som struktur og forutsigbarhet. Dette var gjeldende for hele klassen, og innebærer blant annet at elevene er klare over hva som skal skje, og når. Dette vil jeg gå videre inn på under *Struktur og forutsigbarhet*. En av informantene fortalte om hvor flinke elevene ofte er til å støtte hverandre. De støtter både de faglig svakere elevene, og elevene med et annet morsmål enn norsk, som har et vagt ordforråd.

Sitat fra læreren:

«De er kolossalt flinke til å støtte de svake, som de ser har gjort noe. Enten om det er noe bra eller dårlig. Det blir ofte mer skryt fra dem enn fra meg. Det tror jeg har mye å gjøre med vår væremåte. Det er så fint å se hvordan de kan støtte en svak elev, og ikke gjøre sammenligning.»

Et godt klassemiljø kan også føre til at selve undervisningen blir lettere å gjennomføre. Flere informanter nevnte det er enklere å undervise i en klasse hvor det er et godt miljø. Dette gjør da at elevene får et bedre læringsutbytte. Det kan også føre til at elevene opplever en trygghet og troverdighet ovenfor læreren som underviser.

Sitat fra lærere:

«Å skape et godt klassemiljø, skape gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev er mye viktigere enn alt faglig du kan ha. Har du det med et godt klassemiljø og

gode relasjoner på plass, så kommer det faglige. Ikke av seg selv nødvendigvis, men det er utrolig mye lettere å servere en klasse noe faglig hvis det er et godt miljø.»

«Jeg skal bare få dem til å yte sitt beste, og hvis jeg er så tydelig at jeg ser av hele mitt hjerte at det er troverdig det jeg holder på med, i forhold til deres læringsprosess, da trygger du dem igjen. Da er jeg med dem, for å si det sånn.»

«Elevene lærer så sykt godt når de faktisk lærer, for de er så trygge i de ulike situasjonene, og vi har et godt læringsmiljø»

4.3.2 Relasjoner

Som tidligere nevnt, avsluttet jeg hvert intervju ved å spørre informantene om de kunne trekke ut hva de mente var de tre viktigste tingene som ble tatt opp i løpet av intervjuet. Alle informantene plasserte relasjonsbygging som den viktigste eller en av de viktigste faktorene for forebygging av prestasjonspress og mulig prestasjonsangst. En informant valgte til og med å plassere relasjoner på alle tre punkter. Flere av informantene nevnte at det er utfordrende å undervise i et fag dersom lærer-elev relasjonen ikke er til stede. En informant beskrev hvordan gode relasjoner er med på å skape en trygghet, noe som kan bidra til et lavere prestasjonspress. En annen informant presiserte at gode og trygge relasjoner mellom elevene fører til et klasserom hvor det er trygt å gjøre feil, og hvor elevene støtter hverandre.

Lærer-elev relasjonen er med på å skape en trygghet i det å si ifra til læreren når noe er skummelt eller vanskelig. Enkelte elever kan ofte holde bekymringene sine for seg selv, om de ikke er trygge på at læreren vil se dem, og gi dem den støtten de har behov for. Flere informanter nevnte at de har opplevd at elevene oftere åpner opp om sine bekymringer, når relasjonen er god.

Gode relasjoner mellom elevene kan også være med på å dempe bekymring. En av informantene trakk frem at om elevene er trygge på hverandre, vil selv de sårbare elevene stå fremfor klassen, selv om de føler på prestasjonspress. Her ble det presisert at det er viktig å gjøre mye gøy sammen med elevene, og gjerne ha ulike leker og aktiviteter som inkluderer alle. Det er da viktig å sørge for at ingen står alene, da slike aktiviteter også kan føles som en form for prestasjon. Flere informanter plasserte relasjonsbygging over den faglige biten av skolehverdagen, da dette påvirker både elevenes trivsel, trygghet og læringsutbytte. Som ved utformingen av et godt klassemiljø, ble det også her nevnt at gode relasjoner fører til at læringen blir lettere for alle:

«Læringen blir lettere, altså alt blir lettere for alle. Både for elevene og lærerne, hvis alle har det fint på skolen. Og hvis alle elevene gleder seg til å komme på skolen, og har det fint på skolen, så lærer de mye mer»

Videre kom det frem at relasjonsbygging omhandler mer enn det sosiale:

«Tett relasjonsbygging er viktig. Ikke bare relasjonsbygging på den sosiale biten, men også den faglige relasjonsbyggingen. Sånn at jeg har kjennskap om hvem det er som sitter fremfor meg, både som person og i forhold til hvilke talenter de har.»

4.3.3 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning kan foregå på mange ulike måter, og det kan gi elevene en følelse av kontroll. Jeg spurte informantene om hvilke tilfeller elevene får være med på å velge, eller ta egne avgjørelser i læringsarbeidet. Felles for alle informantene var at elevene i enkelte tilfeller får velge arbeidsmetode, undertema ved bestemte temaer, hvem de skal sitte sammen med eller være på gruppe med, og undervisningsmetode. En av informantene poengterte at man sjeldent skal arbeide med noe alene i fremtiden, så å la elevene samarbeide og delta i et aktivt elevdemokrati viser til en hverdag som ligner på virkeligheten. Det er jo også det den nye læreplanen går ut på.

Flere informanter fortalte at de lytter til elevene om hvordan de selv mener de lærer best. Selv om undervisningen helst skal være varierende, tok lærerne til seg tilbakemeldinger om hva elevene ønsket. Enten de ville ha mer PowerPoint presentasjoner, videoer, tavleundervisning eller muntlig. En av informantene nevnte at elevene får skrive ned hva de ønsker på en anonym lapp, slik at alle får den samme muligheten til å komme med et ønske, uten at de trenger å si det høyt i klassen. Dette er med på å dempe noe av presset ved å si sin mening høyt.

Sitat fra en lærer:

«så samler jeg inn alle lappene. Jeg vet jo hva som står på dem, for jeg vet jo alt de vil. Men det gir dem en følelse av å få lov til å være med på å bestemme.»

Det ble også nevnt at elevene får bestemme arbeidsmetode da det er mulighet for det. Dette innebærer blant annet at læreren har bestemt et tema, og elevene får velge seg et undertema. Temaet skal presenteres etter kriterier, men elevene får selv velge om de for eksempel ønsker å ha presentasjon, lage plakater, eller skrive en tekstoppgave. Ved presentasjoner ble det lagt vekt på at det viktigste er at elevene får trening og erfaring i å snakke høyt fremfor klassen, og

lærer hvordan de utformer en digital presentasjon. Her mente flere informanter at innholdet i presentasjoner ikke er det viktigste. Derfor får elevene ofte velge et tema de er trygge på, og som de finner interessant. En av informantene nevnte også at de tilrettelegger for de elevene som opplever mye bekymring rundt presentasjoner, og lar dem spille inn lydopptak. På denne måten får de vist presentasjonen uten å stå fremfor klassen. Det ble videre nevnt at elever som ikke ønsker å høre sin egen stemme kan forlate rommet, og komme tilbake når presentasjonen er over. Dette har vist seg å gjøre elevene mer og mer komfortabel med å gjennomføre presentasjoner.

Sitat fra lærere:

«Også får de jo gjerne være med på å bestemme et tema, hvis det er et tema de er veldig trygge på, da er det jo veldig mye lettere å presentere»

«Jevnt over så velger de arbeidsmetoder som gjør at man som oftest kan jobbe sammen, og støtte seg på hverandre»

«Vi har hatt prosjekter der vi har et tema også får de velge om de vil skrive en oppgave om det, ha en presentasjon om det eller lage et skuespill om det, eller et eller annet. Det er jo mange ulike måter å presentere et innhold på. Da får de velge den måten de har mest lyst å vise det fram på da. Når de får gjøre det på den måten de er tryggest på, kan de føle mer trygghet og kontroll»

En av informantene trakk frem det å gi elevene et eget forholdt til opplegget sitt. Denne informanten beskrev hvordan klassen lager en kriterieliste sammen, men at prosjektet er relativt åpent. Dette kan gi prosjektet en større verdi enn om de skal skrive eller presentere noe fordi «sånn er det bare».

Sitat fra en lærer:

«Da er de med, og de får på en måte et eget forhold til det. Da er på en måte elevene med på å lage prosjektet sant. Vi sitter gjerne i en time og planlegger, og får innspill, og da er det gjerne litt kjekkere. For da er det deres eget, for de har vært med på å planlegge det.»

Flere informanter trakk også frem det å la elevene vurdere sitt eget og andres arbeid. De får da trene på å gi og få kritiske tilbakemeldinger, noe som kan føre til at de får en større forståelse for at alle kan gjøre feil eller ha mangler, men det spiller ingen rolle så lenge de lærer av det.

Sitat fra lærere:

«Når barna er gode på elevvurdering og gode på å gi hverandre tilbakemeldinger, også kritiske tilbakemeldinger, så føles det ikke så skummelt å presentere med mangler»

«Elevene får være med på å lage en kriterieliste, som de senere skal vurdere seg selv etter. Av erfaring ser jeg at de ofte gir de samme tilbakemeldingene som jeg selv ville gitt. Det viser jo at de selv vet hva de mangler, men kanskje de ikke visste hvordan de skulle endre på det, eller kanskje de bare ikke ville bruke tid på det. Uansett gir det dem erfaring i hva de vil bli vurdert etter en annen gang».

4.4 Forberede elevene på prestasjonssituasjoner

Å forberede elevene på prestasjonssituasjoner kan gjøres ved å ta i bruk strukturerte undervisningsopplegg, følge faste strukturer i skolehverdagen, eksponere og tilvenne elevene til ulike prestasjonssituasjoner, og lære dem strategier som de kan ta i bruk i disse situasjonene.

4.4.1 Struktur og forutsigbarhet

Felles for informantene var at elevene alltid får vite i god tid at det kommer en prøve eller presentasjon. Dette fører til at elevene får tid til å forberede seg, og ikke blir skremt av at de plutselig må prestere. Som jeg også vil vise til under *Eksposering og tilvenning*, kan hyppighet av små prøver og presentasjoner uten høye krav, gjøre at elevene vet at det for eksempel kommer en liten prøve hver fredag. Dette gjør det forutsigbart for elevene, i tillegg til at de venner seg til det, noe som kan være med på å dempe bekymring.

I forhold til presentasjoner ble det lagt vekt på viktigheten av å lage modell-presentasjoner, altså et rammeverk for elevene. Da vet de hvordan presentasjonen skal se ut, og hva den skal inneholde. Modell-presentasjonene er gjerne digitale, noe som gjør det lettere for elevene å fylle ut. Etter hver presentasjon er det vanlig å gi eleven en kort tilbakemelding. Flere informanter nevnte at de ofte lar elevene gi disse tilbakemeldingene. For at de ikke bare skal svare «det var bra», viste en av informantene til en kortstokk med 40-50 responskort. Kortene

inneholder startsetninger på ulike responser som «jeg likte at» eller «jeg skulle ønske at du». Læreren velger da ut ti kort, og elevene må velge mellom disse når de skal gi respons på andre elevers presentasjoner. Når elevene vet at dette er måten de gir respons, får de det innøvd, det blir en fast struktur, og det skaper forutsigbarhet.

Sitat fra lærere:

«Altså de vet når det skal være ferdig. Det er ikke alle som jobber like godt, så da har de veldig mye å gjøre den siste timen. Men de vet hva de mangler, vi er tydelige på hva de skal ha med, hvor lang presentasjonen skal være, hvor mange slides for eksempel»

«Vi bruker kanskje en uke på å lese min modelltekst, en uke på å skrive sin egen tekst, også en uke på å øve på presentasjonen»

Når det gjelder prøver kan det være elever som er bekymret for hva som vil komme på prøven, og om de vil klare å svare på spørsmålene. Flere informanter nevnte her at disse elevene får prøven i forkant, gjerne som hjemmelektse. Da vet de akkurat hva de vil bli vurdert i, og de får ekstra tid til å øve. Det ble også nevnt at øving er en viktig faktor for å dempe bekymring.

Sitat fra lærere om å få tid til å øve:

«Jeg merker på de elevene som kanskje har litt ekstra angst for prøver at det hjelper veldig på dem. Mens hvis de kommer til en prøve og ikke vet helt hva de trenger å øve på så blir de veldig urolige»

«Jeg opplever at de ofte har unødvendig store forventninger. Prøvene vi har her er jo stort sett kartlegging og sånne ting. Men øving er da med på å fjerne mye av nervøsiteten»

To av informantene nevnte også at elevene som opplever bekymring for å starte på ungdomsskolen, kan ha godt av å trygges i forhold til dette. Når elevene starter på ungdomsskolen havner de i nye klasser hvor de ikke har opparbeidet et trygt miljø, og det blir i tillegg et større krav til prestasjon med tanke på karakterkrav. Det kom frem at det er elevene som vanligvis scorer høyt, som er mest bekymret for kommende karakterkrav. De tenker gjerne at de må få en 6-er for å bevise at de er gode. En av informantene beskrev hvordan man

kan dempe disse bekymringene ved å forklare elevene at det ikke er meningen at de allerede skal kunne alt når de starter i en ny klasse:

«Dere kan ta dere tid til å lære dere å lære, rett og slett. Det gjør ikke noe at dere ikke får toppkarakter i 8.klasse. Det er en tid du skal bruke på å lære deg å lære også»

4.4.2 Eksponering og tilvenning

Innen eksponering og tilvenning ble det lagt mest vekt på å starte tidlig med prøver og presentasjoner, og deretter ha dette hyppig. Dette er ofte prøver som de blir vurdert i, men som det ikke er forventet at de skal øve på. De er klar over at prøven kommer, men er da tilvent dette opplegget. I tillegg ble det nevnt at man må introdusere ulike arbeidsmetoder tidlig, slik at de blir eksponert for ulike måter å lære.

Sitat fra lærere:

«Vi må begynne med presentasjoner og elevarbeid tidligere, i 3.- og 4.klasse, sånn at de er vant til å gjøre det i et trygt miljø, før de kommer opp i 5.klasse»

«På den måten er jo elevene vant til å ha disse hyppige testene, som de egentlig ikke må øve på. Men de er vant til å få en tilbakemelding i grad av høy, lav eller middels måloppnåelse, eller når de er veldig små så får de ofte smilefjes, midten fjes og litt trist fjes. Så de er jo vant med å bli vurdert»

Selv om det finnes elever som har store bekymringer for presentasjoner, kan de som regel tilvennes dette. En metode som kom frem var læreren lager presentasjonen sammen med denne eleven, slik at de er sikre på at de har med alle kriterier, og at det ikke er skrivefeil. En annen metode, som jeg også viste til under *Elevmedvirkning*, var å la elevene spille inn presentasjonen på lydopptak, og da slippe å stå fremfor klassen. Her ble det presisert at de elevene som føler seg mest bekymret får anledningen til å forlate klasserommet under sin presentasjon. Det kom frem at denne metoden har hjulpet flere elever å gradvis tilvenne seg frem til de mestrer å gjennomføre ordinære presentasjoner.

Sitat fra en lærer:

«Bare det å gjøre det. Bare det å få lov til å lage en presentasjon, som du eventuelt bare holder for noen voksne hjemme. Det kan også være med på å skape en hverdagslighet i arbeidet»

En annen metode som kom frem var å la elevene som er bekymret for presentasjoner, starte med å presentere i en liten gruppe, gjerne en vennegjeng. Deretter kan to av elevene i denne gruppen byttes inn med to andre elever, som ikke er med i denne vennegjengen. La eleven gradvis presentere i større grupper, med ulike elever. Dette er med på å skubbe elevene ut av komfortsonen, men de har fremdeles trygge rammer.

Sitat fra lærere:

«øving fjerner mye av nervøsiteten. Har de det innøvd så ja. Også må vi passe på at vi ofte skubber elevene litt ut av komfortsonen. Jeg har sagt til elevene før presentasjoner «hvis dere falle, så skal jeg ta imot dere før dere treffer bakken»»

«Hvis du som person, eller som lærer da, trygger dem i dette, så blir det ikke farlig å gjøre noe som du er litt på glattisen på. For likevel får du utvikling»

Å snakke høyt i timen eller det å rekke opp hånden kan også føles skummelt for mange elever. En av informantene viste til en metode som er med på å fjerne litt av dette presset. Elevene sitter sammen tre og tre, og har alle fått tildelt hvert sitt nummer. Læreren stiller et spørsmål, og elevene får 40 sekunder til å diskutere svaret sammen med dem de sitter med. Deretter trekker læreren et tall og sier for eksempel at 5'eren skal svare. Da må denne eleven snakke høyt og svare på spørsmålet, men har en trygghet i at det ikke bare er ens eget svar, men et svar gruppen har blitt enige i. Informanten poengterte at dette er til spesielt stor hjelp for de språksvake.

4.4.3 Lære elevene strategier

Under intervjuene kom det frem flere strategier som elevene selv kan ta i bruk for å dempe prestasjonspresset. Dette er strategier som lærerne må lære elevene, og jobbe mye med. Det ble for det meste tatt opp å snakke med elevene om hva som er viktig, hva de burde tenke gjennom, og hvordan de finner løsninger som er til det beste for dem selv, uavhengig av de andre elevene.

I forhold til prøvesituasjoner snakket vi om hvordan elever som opplever et høyt prestasjonspress kan gjennomføre en prøve. For det første skal elevene vite at de alltid kan rekke opp hånden om de lurer på noe. Det er ikke alltid elevens feil om de ikke forstår oppgaven, så læreren kan da forklare på en annen måte. Videre ble det lagt vekt på å presisere at prøvene ikke er til for at læreren skal finne ut hva de ikke kan, men hva de kan. Det er

derfor ikke farlig å svare feil på en oppgave. Om en elev er usikker på om svaret er riktig, er det bedre å svare det de tror er riktig, enn å hoppe over alle oppgavene de er litt usikre på. De får også beskjed om å ta den tiden de trenger, og at de ikke skal tenke på de som sitter rundt, og hvor langt de er kommet.

Å ikke sammenligne seg med andre kom frem i flere ulike sammenhenger. En strategi å lære elevene var å velge samarbeidspartnere ut ifra hvem de samarbeider godt med, fremfor bestevennen sin. Valg av arbeidsmetode henger også sammen med sammenligning av andre. Elevene kan ofte tenke at de er dumme, eller de kan streve med arbeidsoppgaver, om de prøver å gjøre det på samme måte som noen andre, fremfor å finne ut hvilken arbeidsmetode de lærer best av.

Sitat fra lærere:

«at de kjenner at «denne gangen gikk det fint, fordi jeg gjorde det sånn». At de lærer hva som er deres beste læringsstrategier. For vi øver jo mye på å skrive stikkord og sånn i norsken. Det er gjerne noen som ikke lærer noe av å skrive stikkord. Noen lærer kanskje mer av å lage tankekart eller å bare lese mye. Altså at de da finner sin måte å øve på, og å mestre det på. Det kan jo være veldig forskjellig for alle»

«Det kan jo være med på å legge vekk presset, med at de selv vet hvordan de skal gjøre det. De ser kanskje at noen andre sitter og skriver side opp og side ned, mens de ikke trenger det, for de lærer ikke noe av det på en måte. Det kan jo være at det er selve arbeidet bak det som skaper press kanskje»

Lesestrategier ble også nevnt av flere informanter. Spesielt i naturfag kan tekstene være tunge å lese. En strategi elevene da kan ta i bruk er å lese deler av teksten og skrive det om på en måte de forstår. Da får de bearbeidet innholdet, og har i tillegg gode notater til øving før en prøve. Det kom frem at dette fører til at elevene gir bredere forklaringer på prøvene, da de har arbeidet grundig med teksten, og har forstått innholdet bedre. De får også god skrivetrening.

I forhold til presentasjoner kom det også frem det å presisere at det ikke er farlig å gjøre feil, at læreren ikke er ute etter å finne ut hva de ikke kan, og at det viktigste er å gjennomføre. Her viste en av informantene til en strategi som elevene kan ta i bruk dersom de har glemt hva de skal si under en presentasjon. Som regel har de en PowerPoint på tavlen som inneholder tekst. Har eleven glemt hva de skulle si kan de lese teksten de har skrevet og fortelle noe om det de husker. Da viser eleven at de har lært noe.

En av informantene var svært opptatt av å lære elevene å ikke trekke seg selv ned. De er alle gode i noe:

«At du ikke får noe til, er det verste du kan fortelle din egen kropp og hjerne»

4.5 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert funnene fra analyseprosessen. Disse funnene er med på å representere informantenes opplevelser og erfaringer med å dempe unødig bekymring for prøver og presentasjoner på 5.-7.trinn. Funnene viser til mange ulike erfaringer, samt forebyggende metoder.

Den første hovedkategorien *Hvordan viser elevene bekymring for prøver og presentasjoner* presenterte to tilhørende underkategorier *forskjell mellom faglig sterke elever og de som er litt svakere* og *forskjell mellom gutter og jenter*. Funnene resulterte i mange likheter i hvordan lærere mener elevene viser bekymring. Det vanligste var at elevene sier ifra til læreren om at de gruer seg til en prøve eller presentasjon. På en annen side har vi de stille elevene, som gjerne holder bekymringene for seg selv. Det kom frem at det oftest er guttene som ikke sier ifra, da de enten har utfordringer med å uttrykke seg selv eller ikke ønsker å fremstå som dumme. Guttene ender ofte opp med å tulle og bråke for å skjule at de ikke mestrer noe, mens jentene skjuler arbeidet sitt. Blant de faglig sterke elevene er det ofte jentene som viser tydeligst tegn til bekymring, da de har høye forventninger til seg selv, og er redd for hva andre skal tenke om dem. Det ble også poengtert at selv om det for eksempel er vanligst at guttene tuller og jentene sier ifra, kan det være motsatt i flere tilfeller.

Den andre hovedkategorien var *Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst*. Her resulterte funnene i at tankene rundt disse begrepene var svært ulike. For det første mente rundt halvparten av informantene at prestasjonsangst er til stede i barneskolen, mens den andre halvparten mente at det ikke er det. Selv om alle informantene var enige i at presset blir høyere når elevene starter i ungdomsskolen grunnet karakterkrav, mente noen at elever kan føle et stort prestasjonspress som muligens utvikler seg til prestasjonsangst allerede i barneskolen. Videre viste funnene at begrepet prestasjonspress ofte ble forstått som presentasjonspress, altså at informantene for det meste snakket om presentasjoner, og ikke prøver og andre former for prestasjon. Til slutt ble begrepet definert som høyt fokus på å oppnå gode resultater, og en frykt for å gjøre feil.

Den tredje hovedkategorien *Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil* presenterte underkategoriene *støttende klassemiljø, relasjoner og elevmedvirkning*. Alle informantene plasserte et trygt å godt læringsmiljø som en av de viktigste faktorene for å dempe unødig bekymring for prøver og presentasjoner. Flere informanter mente at det er lettere for læreren å undervise i en klasse med et godt klassemiljø, og at det blir lettere for elevene å lære. Et støttende klassemiljø og trygge relasjoner ble pekt på som viktigere enn det faglige. Det ble også lagt vekt på at elevene ofte er gode til å støtte hverandre ved både mestring og nederlag, noe som er med på å gjøre det trygt å feile. Videre spurte jeg informantene om hvilke situasjoner elevene får ta egne valg, eller ta del i avgjørelser. De fleste svarte at elevene ofte får ta del i bestemmelser om hvordan læreren skal undervise, hvordan elevene skal presentere en oppgave, hvilke arbeidsmetoder de skal bruke, og hvem de skal samarbeide med. Dette mente informantene er med på å gi elevene et eget forhold til arbeidet sitt, i tillegg til en følelse av kontroll og medbestemmelse, som videre kan trygge elevene i skolearbeidet.

Den fjerde og siste hovedkategorien *Forberede elevene på prestasjonssituasjoner* presenterte underkategoriene *struktur og forutsigbarhet, eksponering og tilvenning, og lære elevene strategier*. Her svarte alle informantene at elevene alltid vet hva som skal skje og hvordan det skal gjennomføres, enten det er snakk om prøver, presentasjoner eller andre oppgaver. Flere informanter viste til ulike forberedelser, som modelltekster og modellpresentasjoner. For elevene som er særlig sårbare ble det beskrevet ulike individuelle tiltak, som å gi eleven prøven på forhånd, la eleven presentere i små grupper, fremfor lærer eller ved lydopptak, og skrive tekster og presentasjoner sammen med eleven. Disse elevene blir da satt i en situasjon de finner skremmende, men de får en ekstra trygghet. Deretter fjernes tiltakene gradvis, og elevene vil etter hvert utføre prøver og presentasjoner på samme måte som resten av klassen. Det ble ikke nevnt mange spesifikke strategier å lære elevene i bekymringssituasjoner, men det ble lagt vekt på å skape trygge relasjoner, og ha jevnlig samtaler hvor elevene får fortelle om bekymringene sine. På denne måten kan læreren, sammen med eleven, tilrettelegge for de enkelte, og komme til en enighet om fremtidige prøver og presentasjoner.

5. Diskusjon

I kapittel fire ble funnene mine presentert etter de fire hovedkategoriene: *Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner, Tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, Læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil, og Forberede elevene på prestasjonssituasjoner*. I dette kapitlet vil jeg diskutere de mest relevante funnene fra analysedelen, i sammenheng med teori og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2. Det vil bli diskutert funn jeg hadde forventet, men også funn jeg ikke hadde forventet. Først vil jeg diskutere det første punktet i problemstillingen, under en samlet kategori: *Elever som opplever bekymring*. Deretter vil jeg diskutere det andre punktet under en samlet kategori: *Støttende klassemiljø og relasjoner*. Diskusjonen vil være med på å svare på problemstillingen:

Hvordan arbeider lærere med å forebygge og motvirke unødig bekymring for prestasjoner og prøver blant elever på 5.-7.trinn?

-Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepene?

-Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?

5.1 Elever som opplever bekymring

Formålet med denne studien var å finne ut hvordan lærere arbeider for å dempe unødig bekymring for prøver og presentasjoner, da elevene som opplever et høyt prestasjonspress kan befinne seg i risikozonen for en angstdiagnose (Flaten, 2017). Bergen-undersøkelsen, som jeg viser til i teorikapitlet viser at bare 13% av elever med innagerende atferd i skolen blir fanget opp. Årsaken til dette er at elevene sjeldent har klare symptomer, og blir derfor ikke tatt på alvor (Flaten, 2017). Dette kom også til syne ved informantenes tanker rundt begrepet prestasjonsangst. Jeg hadde ikke forventet et så skarpt skille mellom lærernes tanker rundt begrepet. Flere informanter mente at prestasjonsangst ikke er til stede i barneskolen. For det første ble det nevnt at de ikke hadde opplevd elever med prestasjonsangst. En av informantene nevnte her at de kanskje ville svart annerledes om noen år, da de muligens vil møte elever med prestasjonsangst i fremtiden. For det andre kan angst være et skremmende begrep som lærere ikke ønsker å ta i bruk for barn i denne alderen. Informantene påsto at elevene kunne være stresset og bekymret, men at de ikke hadde angst. Med tanke på at bare 13% av disse

elevene blir fanget opp, tyder resultatene av studien på at prestasjonsangst kanskje er en diagnose som kan bli oversett eller undergravd. På en annen side kan resultatene tyde på at det er svært få elever med prestasjonsangst i barneskolen. Hvor mange elever det er kunne blitt undersøkt i en kvantitativ studie. Mitt ønske var bare å få et innblikk i hva lærerne tenker rundt begrepene.

HEVAS rapporten, som jeg viser til i teorikapittelet, støtter informantenes påstander om at prestasjonspresset øker når elevene starter på ungdomsskolen. Rapporten viser at tallene på elever som blir veldig stresset av skolearbeid øker fra 6% til 17% blant guttene, og fra 7% til 29% blant jentene, fra de er 11 til 15 år (Institutt for helse, miljø og likeverd, 2020).

Rapporten støtter også informantenes påstander om at det er jentene som ofte opplever mest stress, men tallene viser at forskjellen ikke er særlig stor blant elevene i barneskolen. Dette kan tyde på at guttene som opplever stress er blant elevene som ikke blir fanget opp. Flere informanter mente på en annen side, at tallene muligens er like blant gutter og jenter, men at det er lettere å fange opp jentene, da de viser tydeligere tegn til bekymring, og oftest sier ifra til læreren når de gruer seg til noe.

Hvordan elevene viser bekymring for prøver og presentasjoner omhandlet for det meste elevenes handlinger, som at de sier ifra til læreren at de gruer seg, unngår å svare på oppgaver, unngår å snakke høyt i timen, eller tuller. Informantene snakket blant annet om elever som begynner å tulle og bråke for å skjule at de synes noe er vanskelig. Dette kalles unngåelsesatferd, og er vist å være det vanligste symptomet på angst (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Likevel ble ikke dette tolket som et angstsymptom av informantene. Videre ble heller ikke kroppslige symptomer som vondt i magen, vondt i hode, svette, muskelanspenhet og tretthet nevnt av noen av informantene. Dette kan henge sammen med at vinklingen i spørsmålene mine ikke inneholdt angstbegrepet, eller at de ikke har opplevd elever med slike symptomer.

Under intervjuene la jeg merke til at informantene ofte la vekt på presentasjoner, heller enn prestasjoner. Jeg måtte flere ganger stille spesifikke spørsmål om prøver og andre former for prestasjoner for å få frem mer enn erfaringer med elever som er redd for å stå fremfor klassen. Dette førte også til at flere informanter ikke hadde klare definisjoner av begrepene, men beskrev det som et høyt fokus på å oppnå gode resultater, og en frykt for å gjøre feil. Dette tyder på at begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst er svært lite tatt i bruk i barneskolen. Dette kan sees i sammenheng med at det meste forskning tar for seg

prestasjonsangst fra ungdomsskolen og oppover. Kanskje er det nødvendig med mer kunnskap om dette i skolen.

Informantene som mente at prestasjonsangst ikke finnes i barneskolen, la ofte vekt på karakterkrav som den avgjørende faktoren. Det var her en felles tanke at prestasjonsangst først utvikles når elevene får karakterkrav. Som vi ser i HEVAS rapporten øker skolestress drastisk når elevene starter på ungdomsskolen (Institutt for helse, miljø og likeverd, 2020). En sentral årsak er sannsynligvis karakterkravene. HEVAS rapporten viser også at samtidig som skolestresset øker, blir trivselen lavere. En informant nevnte også at når elevene starter på ungdomsskolen møter de et helt nytt miljø. De starter i en klasse med nye elever, nye lærere og må nå følge regelverket til en helt ny skole. Denne informanten fortalte videre om at deres skole hadde fått skryt fra ungdomsskoler om at elevene fra deres skole viste større trygghet i å ha presentasjoner en enkelte andre skoler, da de hadde arbeidet mye med å dempe bekymringer. Resultatene tyder altså til at elevene vil føle mindre prestasjonspress når de starter på ungdomsskolen dersom de allerede på barneskolen har fått den hjelpen og støtten de trenger for å takle situasjoner hvor presset for å prestere øker. Kanskje ville tallene i HEVAS rapporten vært lavere dersom flere skoler økte fokuset på å dempe bekymringer for prøver og presentasjoner.

5.2 Støttende klassemiljø og trygge relasjoner

«Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Kapittel 9A-2).

Det at alle informantene valgte å plassere relasjonsbygging som den viktigste faktoren for å dempe bekymring, viser til en enighet i betydningen av trygge og gode relasjoner i en klasse. I teorikapittelet tok jeg i bruk begrepet positive motivatorer. Selv om informantene ikke brukte dette begrepet, var det flere som beskrev hvordan de opptrer som positive motivatorer i klasserommet. Raufelder et al. (2016) påstår at om lærerne opptrer som positive motivatorer, vil elevene prestere bedre og mer læringsorientert. Dette henger sammen med det informantene beskriver, ved at det er lettere å undervise i en klasse hvor relasjonen er på plass. Flere av informantene beskrev også hvordan den trygge lærer-elev relasjonen fører til at elevene deler sine bekymringer med læreren, da de er trygge på at de får den støtten de har behov for. En av informantene presiserte at dette er med på å dempe prestasjonspresset, og at det blir tryggere for elevene å gjøre feil. Dette støtter påstanden om at det å opptre som positive motivatorer skaper en trygghet og et dempet prestasjonspress.

Gode relasjoner mellom elevene er viktig for elevenes motivasjon for læring. Flere informanter mente at det er viktig å gjøre kjekke ting sammen som en klasse, for å skape et godt miljø. Federici og Skaalvik (2013) viser til en analyse av internasjonal forskning som sier at uavhengig av kontekst og elevenes alder, er støtte og følelse av tilhørighet viktig for elevenes motivasjon. Disse resultatene antyder at gode og trygge relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elevene, er en av de viktigste faktorene for elevenes læring og motivasjon. Dette samsvarer også med det Federici og Skaalvik (2013) skriver om at gode relasjoner er med på å fremme elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen. Når elevene opplever støtte ved at lærerne opptrer som positive motivatorer, kan dette være med på å øke deres motivasjon for læring, i tillegg til å trygge dem i lærings situasjonen. For eksempel, som flere av informantene nevnte, skal elevene tørre å si ifra når noe er vanskelig eller om de synes noe er skummelt. Flere av informantene poengterte også at de elevene som opplever mest bekymring ofte holder det for seg selv. Ved tett relasjonsbygging kan elevene bli trygge nok til å dele sine bekymringer, slik at de får den støtten og hjelpen de har behov for.

Flere informanter la vekt på viktigheten av å ikke bare se elevene som elever, men å bli kjent med mennesket som sitter der med sine ulike talenter og individuelle behov. Denne tilnærmingen fører til at elevene ofte åpner seg mer om sine bekymringer. Dette støttes av Federici og Skaalvik's (2013) påstand om at lærere bør vise elevene omsorg og respekt, samtidig som de gir elevene individuell veiledning, for at elevene skal føle seg trygge og sett.

Elevmedvirkning ble løftet frem som en faktor for å skape et trygt læringsmiljø. Informantene nevnte blant annet at elevene opplever en større trygghet i læringsarbeidet, når de får et eget forhold til opplegget sitt. Altså når de selv får velge tema, i tillegg til å velge hvordan de løser og presenterer en oppgave. Når lærerne tar hensyn til elevenes behov, interesser og preferanse, tar de i bruk en autonomistøttende stil (Jang et al., 2010). En av informantene mente at elevene også gjør et bedre arbeid når de opplever denne støtten og tilretteleggingen. Dette blir støttet av forskning som viser at å ta i bruk denne stilen øker elevenes skoleprestasjoner, da fokuset ligger på elevenes indre motivasjon (Jang et al., 2010).

Skaalvik og Skaalvik (2018) påstår at elever ofte har et behov for å føle selvstendighet. Ved å gi elevene valgmuligheter der det er mulig, kan de få en kontroll over sitt eget arbeid, og sine egne valg. Flere informanter beskrev hvordan det å gi elevene valgmuligheter dempet stress og bekymring for mange elever. En annen sentral årsak til å gi elevene valg, er tryggheten det gir dem. Om elevene blir gitt muligheten til å ta egne valg, har de muligheten til å velge den arbeidsmetoden de føler seg mest trygg på, det temaet de føler seg mest trygg på, og den

læringsvennen de føler seg mest trygg på. Dette gir dem da en selvstendighet, kontroll og trygghet.

En autonomistøttende tilnærming innebærer også å fokusere på at elevene ikke skal sammenligne seg selv med noen andre (Jang et al., 2010). Informantene beskrev mange ulike tilfeller hvor de snakker med elevene om å forbedre seg i forhold til seg selv, uavhengig av alle andre, med vekt på at ingen er gode i alt, men alle er gode i noe. Dette tenker jeg er svært viktig å lære elevene, og kan bidra til deres motivasjon for læring. Forskning viser også at elever oppnår bedre skoleresultater, dersom læringsmiljøet tilrettelegger for at elevene skal forbedre seg i forhold til seg selv, og ikke sammenligne seg med de andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Forutsigbarhet og struktur ble også løftet frem som viktige faktorer for å skape et trygt og støttende læringsmiljø for elevene. Flere informanter presiserte at elevene alltid får vite når det kommer en prøve, og at de øver på hvordan å gjennomføre en prøve eller presentasjon. De mente at forutsigbarhet kan gi en opplevelse av kontroll. Dette samsvarer med forskning som viser at undervisning preget av struktur gir elevene en følelse av kontroll, og fører til at de føler seg mindre hjelpeløse (Jang et al., 2010). En av informantene nevnte også at øving fjerner mye av nervøsiteten, da de er mer forberedt.

Denne studien tar for seg generelle forebyggende metoder for å dempe prestasjonspress, og kan ikke bevise om disse metodene utgjør en forskjell. Likevel viser den til læreres erfaringer, og deres beskrivelser av ulike situasjoner. Mange av lærernes påstander blir også støttet av tidligere forskning og teori. Resultatene tyder på at det er behov for mer kunnskap om prestasjonspress og prestasjonsangst i grunnskolen. I tillegg er det behov for mer forskning på området. Forslag til videre forskning vil bli presentert i avslutningen av denne studien.

6. Avslutning

Gjennom denne studien har jeg fått mange nye erfaringer i hvordan det er å utføre forskning. Til tross for utfordringer og endringer, fikk jeg likevel undersøkt det jeg ønsket. I dette kapittelet vil jeg gi en konklusjon, hvor jeg reflekterer over hvorvidt jeg har klart å svare på problemstillingen. Deretter vil jeg beskrive noen metodiske betraktninger og pedagogiske implikasjoner. Til slutt vil jeg komme med noen forslag om videre forskning, som jeg etter denne studien mener det er behov for.

6.1 Konklusjon

Formålet med denne studien var å få et innblikk i hvordan lærere på 5.-7.trinn arbeider med å forebygge unødig bekymring for prøver og presentasjoner. Jeg ønsket å lære mer om hva lærere tenker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, hvordan de tenker elevene viser bekymring, og hvordan lærerne arbeider for å skape et trygt miljø hvor elevene blir mindre engstelige.

Gjennom analyse av datamaterialet, presentasjon av funn og diskusjon av funnene, mener jeg at jeg har klart å svare på problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere med å forebygge og motvirke unødig bekymring for prestasjoner og prøver blant elever på 5.-7.trinn?* Resultatene blir også støttet av tidligere forskning og relevant teori. Problemstillingen valgte jeg å presisere ved bruk av to forskningsspørsmål. Jeg vil her gi en kort oppsummerende konklusjon for hvor jeg svarer på hvert av forskningsspørsmålene.

Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepene?

Det som her blir presentert er ikke nødvendigvis fakta, men hva jeg fikk ut av informantenes svar. Lærerne i denne studien tenker at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg ulikt hos elevene, men det er stor enighet mellom informantenes svar. Det er ofte de «flinke jentene» som viser mest tydelige tegn til bekymring. De sier også oftest ifra til læreren om det er noe de gruer seg til eller synes er vanskelig. Dette gjelder generelt for de faglig sterke elevene, men de faglig sterke guttene sier sjeldnere ifra. Guttene har også en tendens til å tulle og bråke, for å skjule at det er noe de ikke klarer. De faglig svakere elevene, som ikke viser tydelige tegn til bekymring, forsvinner ofte i mengden. Læreren må gå inn for å fange opp disse elevene, og samtale med dem om deres bekymringer. De stille elevene viser ofte tegn til bekymring ved at de ikke rekker opp hånden, ikke ønsker å presentere fremfor klassen, skjuler

arkene sine, eller unngår å svare på oppgaver de er usikre på. Elevene er ofte sterke i ett fag og svakere i et annet. Hvordan de viser bekymring er derfor avhengig av faktorer som kjønn, læringsmiljø, relasjoner, og generelt hvem de er som person. Forskningsspørsmålet spør også om hvordan informantene definerte begrepene, men dette fikk jeg ikke noe tydelig svar på. I enkelte tilfeller ble det beskrevet som et høyt press på å gjøre det godt, og en frykt for å feile.

Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?

Alle informantene plasserte gode relasjoner og et trygt læringsmiljø som de viktigste faktorene for å dempe elevenes bekymringer. Det er viktig å skape et læringsmiljø hvor elevene er trygge på hverandre, støtter hverandre, og hvor opplever trivsel og tilhørighet. Et slikt læringsmiljø kan skapes ved å bygge relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elevene. Lærer-elev relasjonen styrkes blant annet ved å ha jevnlig, individuelle samtaler med elevene, støtte og tilrettelegge for deres behov, og ved å se mennesket bak eleven. Relasjonene mellom elevene kan styrkes ved å gjøre kjekke ting sammen som en klasse, la elevene arbeide i ulike grupper, trene på å ikke sammenligne seg med andre, og motivere elevene til å støtte hverandre.

I et klasserom hvor læringsmiljøet er trygt og relasjonene er gode, er det lettere for læreren å undervise, og det er lettere for elevene å lære. Forutsigbarhet, struktur og elevmedvirkning spiller en sentral rolle i å skape et trygt læringsmiljø. Når elevene opplever forutsigbarhet i skolehverdagen og skolearbeidet blir de mindre stresset. Dette gjelder også ved strukturerte arbeidsmetoder. Når elevene vet hva de skal gjøre, når de skal gjøre det, og hvordan det skal gjennomføres, fjernes mye av stresset og usikkerheten. Bekymringer kan også dempes ved at elevene får en følelse av kontroll over sitt eget arbeid. Elevmedvirkning er derfor også en sentral faktor i å skape trygghet. Ved å gi elevene valg, velger de gjerne den arbeidsmetoden de er tryggest på, det temaet de er tryggest på, og den læringsvennen de er tryggest på. Til slutt kan elevene trygges ved tilvenning og eksponering. Det er viktig å starte tidlig med prøver og presentasjoner, og deretter gjennomføre dette hyppig. Elevene vil da forhåpentligvis venne seg til det, og det vil bli mindre skremmende for hver gang.

Informantene hadde mange gode erfaringer, og viste sine sider av trygge og støttende lærere. Jeg ønsker å avslutte denne konklusjonen med et sitat fra en av informantene:

«Når du klarer å få elevene ut av redselen for å prestere svakt, det er da det er verdt å være lærer»

6.2 Metodiske betraktninger

I denne studien brukte jeg et forholdsvis lite utvalg av informanter, noe kvalitative studier har en tendens til. Dette kan påvirke funnenes generaliserbarhet og overførbarhet. utfordringer med å skaffe informanter førte til at jeg baserte rekrutteringen på tilgjengelighetsutvalg, men deltakerne måtte likevel representere egenskaper som var relevante for min problemstilling. Hensikten med studien var å finne ut hvordan lærere på 5.-7.trinn arbeider for å dempe unødig bekymring for prøver og presentasjoner. Det var derfor et krav at deltakerne var lærere på 5.-7.trinn. Jeg sendte informasjonsskrivet til ulike rektorer, og de videresendte dette til lærerne. Deretter ble jeg kontaktet av deltakere som var interesserte. Jeg endte da opp med et utvalg på seks informanter av ulik bakgrunn, stilling, alder og erfaring. Dette kan problematisere overførbarheten av funnene, men tidligere forskning på området og teori støtter opp om funnene. Studien kan derfor anses som troverdig.

Med tanke på at informantene mottok et informasjonsskriv om studiens hensikt og problemstilling, hadde de muligheten til å forberede seg. I tillegg er det umulig for meg å vite om informantene pyntet på sannheten, eller forsøkte å sette skolen sin, samt seg selv i et bedre lys. Fagfolk kan ha en tendens til å svare det de tenker er pedagogisk riktig, noe som kan gå ut over studiens troverdighet (Thagaard, 2019, s.187-188). Likevel velger jeg å stole på informantene, da jeg opplevde dem som reflekterte og engasjert. Studiens hensikt er ikke å gi et fasitsvar, men å høre læreres erfaringer og refleksjoner.

Det er utført lite spesifikk forskning i Norge om prestasjonspress og mulig prestasjonsangst på de lavere trinnene. Dette førte til at jeg tok i bruk en del internasjonal forskning, og data gjeldende for eldre elever. De klareste tallene jeg kunne finne var HEVAS rapporten, som viste til overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. På bakgrunn av dette ble det gjort en del endringer av problemstillingen min i starten av studien. Til å begynne med var hensikten med studien å finne ut hvordan lærere arbeider for å dempe prestasjonspress, med jeg delte heller inn problemstillingen for å dekke ulike områder, med fokus på å dempe bekymringer. I tillegg ønsket jeg å høre lærernes tanker rundt begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst. Jeg tok ikke begrepene i bruk i de fleste intervju spørsmålene, da spørsmålene kunne fremstå tyngre. Om jeg hadde hatt mer tid og et større omfang kunne studien gått mer i dybden. Denne studien er et lite innblikk i lærernes arbeid rundt temaet prestasjonsangst, og er sett i sammenheng med teori og forskning. Det er mye jeg måtte velge bort i avgrensingen av oppgave.

6.3 Videre forskning

På bakgrunn av at det var utfordrende å finne tidligere forskning om prestasjonspress og mulig prestasjonsangst i grunnskolen, tenker jeg at det er et behov for mer forskning på dette området, gjerne større forskningsprosjekter. Det finnes noe internasjonal forskning, med lite på landsbasis. Forskningen finner ofte sted på ungdomsskolen og oppover, men svært sjeldent på de lavere trinnene. Det meste av forskning rundt dette emnet var nyere masteravhandlinger. Dette tyder på en økt interesse, og et økt fokus på temaet. Med tanke på at økningen av skolestress og fallet i trivsel ved inngangen til ungdomsskolen, tyder dette på at elevene ikke er godt nok forberedt, og ikke har den tryggheten og strategiene de har behov for i møte med større prestasjoner. Det vil si at det er et behov for å undersøke mer om hvordan elevene kan bli bedre forberedt, og hva det er som fører til at overgangen er så brå.

At informantene hadde utfordringer med å definere begrepene prestasjonspress og prestasjonsangst, tyder på at det er et behov for mer kunnskap om hva disse begrepene innebærer, og hvordan de kan hente opp elever som viser tegn til angst. I tillegg viser forskning at elever som opplever prestasjonspress og mulig prestasjonsangst sjeldent blir fanget opp, noe som kommer til syne ved det sterke skillet mellom informantenes meninger om prestasjonsangst finnes i barneskolen. Dette betyr at det trolig er mange elever der ute som ikke får den støtten de har behov for. Med tanke på at min studie er basert på et relativt lite utvalg, er den ikke et svar på hvordan lærere generelt arbeider for å dempe bekymringer. Studien svarer heller ikke på hvor mange elever som opplever prestasjonspress og mulig prestasjonsangst på de lavere trinnene. Et forslag til videre forskning er å benytte kvantitative undersøkelser, for å kartlegge hvor mange elever som opplever dette presset, og gjerne hvilke elever.

I denne studien hentet jeg empiri fra lærere, og ikke fra elevene som faktisk opplever bekymringene. Et forslag til videre forskning er derfor å benytte kvalitative undersøkelser for å høre hvordan elevene selv opplever prestasjonspress, og hvilke tiltak og støtte de mener er hensiktsmessig. Det kan også være nyttig å undersøke i hvilke situasjoner de opplever mest bekymring, og hvilke faktorer som bidrar til deres opplevelse av prestasjonspress.

Forslag til forskningsspørsmål:

Hvor mange elever på (1.-4.trinn/5.-7.trinn) opplever et høyt prestasjonspress?

-Hvilke forskjeller finnes mellom faglig sterke og faglig svake elever?

-Hvilke forskjeller finnes mellom gutter og jenter?

Hvordan kartlegger lærere i grunnskolen elever som viser symptomer til prestasjonsangst?

Hvilke faktorer mener elever på 5.-7.trinn bidrar til deres opplevelse av prestasjonspress?

Hvilke forebyggende tiltak for prestasjonspress opplever elevene som hensiktsmessige?

Hvilke faktorer ligger til grunne for at overgangen til ungdomsskolen er så brå?

Funn fra denne studien viser til lærernes arbeid med å dempe bekymringer, og kan gi ideer om elementer som forebyggende arbeid bør inneholde. Det hadde vært interessant med forskning som viser til elevenes egne tanker og opplevelser, og studier som går mer i dybden på dette temaet.

Litteraturliste

Bakken, A., Sletten, M. & Eriksen, I. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>

Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.

Cheek, J., Bradley, L., Reynolds, J. & Coy, D. (2002). An intervention for helping elementary students reduce test anxiety. *Sage Publications*, 6(2), 162-164.

Creswell, J. & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Sage edge.

Federici, R. & Skaalvik, E. (2015, 30.juni). *Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Flaten, K. (2015, 13.mai). *Psykisk helse, normalitet og angst*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/psykisk-helse-normalitet-og-angst/>

Fowler, F.J. (2008). *Survey research methods* (4.utg.). Thousand Oaks

Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A., Wold, B & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i Norge og Norden* (HEMIL rapport 2020). Institutt for helse, miljø og likeverd. <https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20%28V4%29.pdf>

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but atonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3.utg.). Englewood Cliffs.

Kirk, K. (2019). *Student motivations and attitudes; The role of the affective domain in geoscience learning*. <https://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/intro.html>

Kleven, T. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.

- Kvale, A. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Lohbeck, A., Nitkowski, D. & Petermann, F. (2016). A control-value theory approach: relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child & Youth Care Forum* 45(6), 887-904.
- Morkan, K. (2018). *Applying the TARGET pedagogical principles in physical education to enhance students' physical literacy*.
<https://repository.cardiffmet.ac.uk/bitstream/handle/10369/10198/Applying%20the%20TARGET%20Pedagogical%20Principles%20in%20Physical%20Education%20to%20Enhance%20Students%E2%80%99%20Physical%20Literacy%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M.A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74.
- Ruud, M. (2018). *Skolepress og stress øker, særlig blant jenter*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/helse-psykisk-helse-skolemiljo/skolepress-og-stress-okersaerlig-blant-jenter/152221>
- Rødevand, L. (2015). «Generasjon prestasjon» må bli mye bedre til en ting, og det er å prioritere. *Psykologisk*. <https://psykologisk.no/2015/06/generasjon-prestasjon-ma-prioritere/>
- Schunck, D.H. & Meece, J.L. (2006). *Self-efficacy development in adolescence*. Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. & Federici, R. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Bedre skole.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). *Motivasjon for læring: teori og praksis* Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: Innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Prestasjonsangst i grunnskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger på ulike skoler arbeider for å forebygge prestasjonsangst i klasserommet, og ivareta de elevene som opplever prestasjonsangst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å skaffe informasjon som kan tas i bruk i min masteroppgave i spesialpedagogikk, på Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn.

Problemstillingen lyder slik: «Hvordan arbeider lærere med å forebygge og motvirke unødig bekymring for prestasjoner og prøver blant elever på 5.-7.trinn?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjekter?

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger står som ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det tatt i bruk tilgjengelighetsutvalg for å skaffe deltakere som arbeider på 5.-7.trinn. Deltakerne er plukket ut fra mitt kontaktnett. Dette innebærer ulike skoler hvor jeg har en kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Fra deg ønsker jeg et intervju på 45-60 minutter, hvor det tas i bruk lydopptak. Spørsmålene vil innebære hvordan du/dere arbeider for å forebygge prestasjonsangst i klasserommet, og ivareta de elevene som opplever prestasjonsangst.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 de opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg og veilederen min som vil ha tilgang til din informasjon. For å unngå at uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en forskningsserver, innelåst/kryptert. Du som deltager er helt anonym og vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil være anonymisert når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2022. Opplysningene vil være helt slettet innen 31. desember 2022. Alle dataene vil bli slettet og skal ikke brukes videre til andre formål.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Læringsmiljøsentret har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysningene om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål, ta kontakt med:

Personvernombudet ved UIS: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lars Edvin Bru, professor

Edvin.bru@uis.no

Student

Catharina Michelle Abelsen

cm.abelsen@stud.uis.no

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

Jeg heter Catharina og jeg tar master i spesialpedagogikk. Temaet jeg har valgt er prestasjonsangst i grunnskolen. Dette er et svært viktig og relevant tema, som har fått lite oppmerksomhet i forskningsfeltet. Forskning på dette området har størst fokus på ungdomsskolen og videregående. Jeg tenker det vil være interessant å høre hvordan prestasjonsangst viser seg hos yngre elever, og hvordan skolen og lærere arbeider med å forebygge dette. Problemstillingen har jeg valgt å formulere slik:

Hvordan arbeider lærere med å forebygge og motvirke unødig bekymring for prestasjoner og prøver blant elever på 5.-7.trinn?

1. Hvordan tenker lærerne at prestasjonspress og mulig prestasjonsangst viser seg, og hvordan definerer de begrepet?
2. Hvordan arbeider lærerne for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil?

Spørsmål

1. Hvilken stilling har du og hvor lenge har du vært i denne stillingen?
2. Hvilket/hvilke trinn arbeider du på?
3. Hvordan tenker du at bekymringer for prestasjoner eller prøver viser seg?
4. Er det like vanlig blant de som gjør det godt i skolen og de som ikke gjør det like godt?

Forebygging

- Hvordan arbeider dere for å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å ta sjanser og gjøre feil, og som gir elevene tro på muligheter for læring?
- Relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene kan være en del av dette. Kan dere si noe om hvordan dere arbeider for at disse relasjonene skal være støttende?
- At elevene arbeider systematisk med læringsarbeidet og forbereder seg over tid til presentasjoner og prøver kan også dempe bekymring. Kan dere si noe om hvordan dere arbeider med dette?

- Å gjøre feil/ eller ikke få til oppgaver kan være vanskelig for elevene. Kan dere si noe om hvordan dere hjelper elevene til ikke å se slike situasjoner som et nederlag, men som en mulighet for å lære?
- Hvordan arbeider dere for å hjelpe/ivareta elever som er særlig sårbare for å bli engstelige i forbindelse med presentasjoner og prøver?

Oppfølgingsspørsmål

- Forutsigbarhet i forhold til presentasjoner kan dempe bekymring. Hvordan arbeider dere konkret i forhold til dette?
- Å få anledning til å trene på presentasjoner og prøvelignende situasjoner kan også være med på å dempe bekymringer. Kan dere si noe om dette?
- Å gi elevene en følelse av kontroll kan være med på å dempe bekymring. I hvilke situasjoner får elevene ta del i avgjørelser og ellers ta egne valg?
- En hjelp for elevene kan være å gi dem mulighet til å trene på fremgangsmåter de kan bruke på prøver. Er dette noe dere gjør? Hvordan?
- En viktig faktor for elevenes mestringsforventning er mestring av tidligere oppgaver. En elev kan miste troen på seg selv om klassen går videre til tyngre stoff før de mestrer det tidligere stoffet. Hvordan løser dere dette?
- Skoler er ofte opptatt av å sammenligne elevresultater med andre skoler, og elever kan være opptatt av å sammenligne seg med hverandre. Hvordan arbeider dere for at elevene ser på hvordan de forbedrer seg i forhold til seg selv, uavhengig av andres resultater?

Avslutning

- Hvis du kunne trukket ut tre av de viktigste tingene vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?

Vedlegg 3

Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Prestasjonsangst i grunnskolen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

446430

Prosjekttittel

Prestasjonsangst i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for lær

Prosjektansvarlig


Edvin Bru

Student

Catharina Michelle Abelsen

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

19.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den dokumentert i meldeskjemaet 19.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger om elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordning

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5: (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlinge databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre der institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødven oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melc>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er a

Lykke til med prosjektet!