

MASTEROPPGAVE
MGMO5900
Mai 2023

Skolemotstand blant jenter med høy
sosioøkonomisk bakgrunn

En kvalitativ studie av tre jenters opplevelse av skolemotstand

*Anti-School Attitudes Among High Socioeconomic Background Girls: A
Qualitative Study of Three Individuals' Experiences*

30 sp. oppgave

Benedicte Salvesen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Sammendrag

Stor del av tidligere forskning på elevers skolemotstand har hatt et samfunnsperspektiv, hvor klassebakgrunn, kjønn og etnisitet er viktige årsaker til elevers skolemotstand. Formålet med denne studien er å undersøke fenomenet skolemotstand, og hvordan læreren kan håndtere og forebygge. Problemstillingen jeg vil prøve å besvare i denne masteroppgaven er følgende: *hvorfor og hvordan kommer skolemotstand til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan kan læreren håndtere og forebygge?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg utført tre individuelle semi-strukturerte intervju av tre jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, altså har deres foresatte høyere utdanning. Med denne kvalitative metoden har jeg et fenomenologisk perspektiv, hvor informantenes livsverden er i fokus. Hensikten med dette er at informantene skal fortelle om sine egne opplevelser knyttet til skolemotstand. I tillegg sier informantene noe om erfaringer knyttet til lærer-elev-relasjonen, samt hvordan de ønsket å bli møtt av læreren som elev.

Sammenfattende viser mine funn at skolemotstand blant elever har ulike uttrykk. Den kan komme til uttrykk gjennom utagerende atferd, innagerende atferd og problematisk atferd som ofte ikke kan oppdages gjennom direkte observasjon av atferd. Dette kan komme til uttrykk gjennom tydelige motspill mot læreren, forsentkomminger, skulk, lite faglig motivasjon og lite deltakelse i skolearbeid. I tillegg kan skolemotstand, i form av innagerende atferd, utvikles til å bli ufrivillig skolefravær, også kalt skolevegring. Årsakene til skolemotstand er komplekse, og kan være mange. Høy sosioøkonomisk bakgrunn ses på som en beskyttende faktor når det kommer til skolemotstand. Selv om informantene har opplevd støtte i hjemmet, har det ikke vært tilstrekkelig for å forebygge skolemotstand. Derimot er lærer-elev-relasjon av stor betydning i arbeidet for å håndtere og forebygge skolemotstand. Informantene knytter deres skolemotstand opp mot dårlige lærer-elev-relasjoner, hvor de opplevde at deres behov for anerkjennelse ikke ble dekt. I tillegg er det vist at lite faglig motivasjon kan være en årsaksfaktor som fremmer skolemotstand. Avslutningsvis ser man at økning av sosiale og faglige krav kommer til syne i overgangen til ungdomsskolen. Prestasjonspresset kan øke skolemotstanden gjennom å true elevens følelse av selvværd. Her blir selv-eksklusjon fra skolesituasjoner en form for beskyttelsesstrategi. Det er derfor av stor betydning at læreren jobber systematisk med lærer-elev-relasjon, og er bevisste på elevens subjektive opplevelsesverden.

Abstract

The majority of previous research on student anti-school attitudes, or resistance, has had a societal perspective, where class background, gender, and ethnicity are important causes of student resistance. The purpose of this study is to investigate the phenomenon of students resistance among high socioeconomic background girls and how the teacher can handle and prevent it. The research question I will try to answer in this master's thesis is as follows: *why and how does student anti-school attitudes manifest among girls with high socioeconomic background, and how can the teacher handle and prevent it?*

To answer this research question, I conducted three individual semi-structured interviews with girls from high socioeconomic backgrounds, meaning that their parents have higher education. With this qualitative method, I adopted a phenomenological perspective where the informants' lifeworld is in focus. The aim of this is for the informants to share their own experiences related to student anti-school attitudes. Additionally, the informants speak about their experiences with the teacher-student-relationship, and how they wanted to be treated by the teacher.

In summary, my findings show that student anti-school attitudes can manifest in various ways. It can be expressed through disruptive behavior, introverted behavior, and problematic behavior that often cannot be detected through direct observations of behavior. This can manifest through clear opposition to the teacher, truancy, low academic motivation, and low participation in schoolwork. In addition, student resistance, in the form of introverted behavior, can develop into involuntary school absence, also known as school refusal. The causes of student resistance are complex and can vary. A high socioeconomic background is seen as a protective factor when it comes to students anti-school attitudes. Even though the informants have experienced support from their parents, it has not been sufficient enough to prevent student anti-school attitudes. However, the teacher-student relationship is of great importance in the work of handling and preventing student anti-school attitudes. The informants link their anti-school attitudes to poor teacher-student relationships, where they felt that their need for recognition was not met. Additionally, it has been shown that low academic motivation can be a contributing factor that promotes anti-school attitudes. Finally, an increase in social and academic demands become apparent in the transition to secondary school, where academic pressure can increase student anti-school attitudes by threatening the

student's sense of self-worth. Based on this, self-exclusion from education situations can be a protective strategy. It is therefore essential that the teacher works systematically on the teacher-student relationship and is aware of the student's subjective experience.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer et kapittel i mitt liv som nå blir avsluttet. Fra å være student skal jeg inn i arbeidslivet som nyutdannet lærer. Jeg er veldig takknemlig for fem lærerike år, hvor jeg både har utviklet meg selv som menneske, og som lærer. Denne perioden med oppgaveskriving har vært krevende og slitsom. På samme tid har jeg lært mye, både om meg selv og om elevers opplevelser. Jeg har lært at jeg mestrer mye, og med omsorg og nysgjerrighet for mine elever, kan jeg bli en lærer som ser det beste i hver enkelt. I bagasjen har jeg med meg viktig kompetanse for å kunne møte mine fremtidige elever med kjærighet, omsorg, kunnskap og forståelse.

En viktig erfaring jeg tar med meg videre, er at vi mennesker er avhengig av hverandre. Jeg vil derfor rekke en takk til flere personer som har støttet meg i arbeidet. Først og fremst vil jeg takke informantene som ønsket å delta i studien min, og som åpnet seg opp om sårbare erfaringer. Tusen takk! Takk til min veileder Cecilie Pedersen Dalland. Tusen takk for grundige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Takk for at du svarte på alle mine spørsmål, uansett om det var hverdag eller helg. Takk for oppmuntring når jeg trengte det mest. Videre vil jeg takke min kjæreste Silje, som har støttet og oppmuntret meg. Ikke minst vil jeg rette en takk til hunden min Arnold, som tvang meg med ut på turer og ga meg noen avbrekk. All støtte jeg har fått fra mine medmennesker har vært avgjørende for min oppgave, som jeg ikke ville vært foruten!

Benedicte Salvesen

Oslo, 14. mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract.....	3
Forord.....	5
1. Innledning	8
1.2 Formål og problemstilling.....	8
1.3 Utdanningspolitisk forankring.....	9
1.4 Begrepsavklaringer	9
1.4.1 Skolemotstand.....	10
1.4.2 Kjønn og maskulinitet.....	10
1.4.2 Informantenes sosioøkonomiske bakgrunn.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging.....	11
2. Tidligere forskning.....	13
2.1 Skolemotstand	13
2.2 Økte krav	17
3. Teori.....	18
3.1 Relasjonsteori og intersubjektivitet.....	18
3.1.1 Intersubjektivitet	19
3.1.2 Instrumentell og emosjonell støtte	20
3.1.3 Oppsummering relasjonsteori, intersubjektivitet og lærerens støtte	20
3.2 Anerkjennelse	21
3.2.1 Anerkjennelse gjennom kjærlighet	21
3.2.2 Anerkjennelse gjennom rettigheter	22
3.2.3 Anerkjennelse gjennom solidaritet.....	23
3.2.4 Oppsummering av anerkjennelse.....	23
3.3 Motivasjon.....	24
3.3.1 Mestringsforventning	24
3.3.2 Selvoppfatning	26
3.3.3 Selvverd	27
3.4 Utagerende atferd	29
3.5 Sjenanse og innagerende atferd	29
4. Metode	31
4.1 Mitt forskningsdesign.....	31
4.1.1 Fenomenologisk perspektiv	31
4.2 Rekruttering og utvalg.....	32
4.3 Utforming av intervjuguide	33
4.3.1 Gjennomføring av intervju.....	33
4.3.2 Informantene	35
4.3.3 Lydopptak	36
4.4 Transkribering	37
4.5 Analyse og analyseprosess.....	37

4.6 Studiens kvalitet	40
4.6.1 Reliabilitet.....	40
4.6.2 Validitet.....	41
4.6.3 Etiske betraktninger	42
4.6.4 Overføringsverdi og studiens svakheter.....	42
5 Funn.....	44
1. Betydning av anerkjennelse og gode relasjoner	44
2. Lite motivasjon og lave mestringsforventninger	47
3. Skolemotstanden har ulike uttrykk	49
4. Økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstanden.....	51
5.1 Oppsummering av funn	53
6 Diskusjon.....	55
6.1 Skolemotstandens ulike uttrykk.....	55
6.2 Hva er skolemotstanden uttrykk for?	57
6.2.1 Dårlige lærer-elev-relasjoner fremmer skolemotstand	58
6.2.2 Beskyttelse av selvverd og selvoppfatning	59
6.2.4 Lite motivasjon fremmer skolemotstand.....	60
6.3 Økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstand	61
6.4 Foreldrenes støtte	62
6.5 Hvordan kan læreren håndtere og forebygge skolemotstand?	63
6.5 Oppsummering av drøfting	66
7 Avslutning.....	68
7.1 Hovedfunn.....	68
7.2 Implikasjoner	68
Litteraturliste.....	71
Vedlegg	77
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	78
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	81

1. Innledning

Den norske fellesskolen er et samlingspunkt for mennesker med ulike bakgrunner, forutsetninger, og drømmer. Hvordan ulike faktorer påvirker hver enkelt av elevene har lenge interessert meg. Jeg husker den første forelesningen i emnet profesjonsrettet pedagogikk hvor Paul Willis (1977) kjente studie om arbeiderklassegutters skolemotstand ble presentert, og hvordan deres klassebakgrunn påvirket deres syn på skolen og fremtidsutsikter. Et ønske om mer kunnskap om skolemotstand, og et ønske om å forstå hva som lå bak ulike utfordringer i skolesystemet, ble vekket til live. Hvorfor har det seg slik at noen barn og unge opplever en form for motstand mot skolen? Hva opplever de som vanskelig, og hva som gjør at deres motstand utvikles? Og hva er det ved skolen som ikke omfavner dem som elever?

I den offentlige diskursen har «gutter som skoletapere» vært en felles bekymring (Dietrichson, 2019; Godø, 2014; Møller, 2022). I 2019 kom Stoltenbergutvalget med en rapport om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Rapporten viste at gutters skoleprestasjoner er lavere enn jenters, og at denne forskjellen kan føre til frafall og utenforskap (NOU 2019:3). Særlig er det gutter med lav sosioøkonomisk bakgrunn som kommer dårlig ut (Nielsen, 2014, s. 19). Selv om det er viktig å ta denne påstanden på alvor, er det vel så viktig at kjønnsperspektivet ikke er i veien for å nyansere utfordringene i skolen (Lyng, 2009). Godø (2014, s. 133) er kritisk til hvordan denne forståelsen kan føre til at vi ikke ser skolesvake jenter som uttrykker skolemotstand på ulike vis. Nielsen og Malterud (2019) problematiserer at Stoltenbergutvalgets forskningsmetode bar preg av forskningsevidens, og mener de manglet kunnskapserfaringer og behov fra elever og lærere. Derfor har jeg et ønske om å undersøke skolemotstand, og hvorfor og hvordan den kan oppstå blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke dens uttrykk og årsaker på et individnivå, med et fokus på elevers opplevelser.

1.2 Formål og problemstilling

Skolemotstand er et sammensatt fenomen som kan forstås på flere vis. Forskningsfeltet har tidligere fokusert på gutter som utøver tydelig motspill mot lærerne, og vært i opposisjon mot skolen og undervisningssituasjoner, hvor sosial klasse og etnisitet er sett på som faktorer som er relevante (Music & Godø, 2011; Willis, 1977). De senere årene ser man at skolemotstand oppstår uavhengig av kjønn, etnisitet og sosial klasse (Jackson, 2006; Lyng, 2009). Likevel er det viktig at man anerkjenner hvordan elevers sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn, etnisitet og

funksjonsnivå har noe å si for deres skolegang og fremtidsutsikter. Mitt ønske er å undersøke om man kan utvide forståelsen av fenomenet skolemotstand. Er skolemotstand den stereotypiske bråkmakeren som saboterer undervisning og som ikke vil høre på læreren (Lyng, 2009, s. 477), eller kan det uttrykkes på andre måter? Jeg har undersøkt hvordan tre jenter med høyt utdannede foreldre opplever og uttrykker skolemotstand. Studien vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

hvorfor og hvordan kommer skolemotstand til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan kan læreren håndtere og forebygge?

Selv om studien fokuserer på tre jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, kan forståelsen av deres motstand ha overføringsverdi uavhengig kjønn og sosioøkonomisk status. Dette begrunner jeg i at studien omhandler menneskelige prosesser som ikke er direkte knyttet til et klasse- eller kjønnsperspektiv. Jeg vil derfor ikke gå inn på hvordan kjønn og klassebakgrunn virker på skolemotstand. Når det er sagt, er dette vel så viktige perspektiver. Gjennom å undersøke jentenes erfaringer, har jeg fått kunnskap om både hvordan de har blitt møtt av lærere, og om hvordan de hadde ønsket å bli møtt.

1.3 Utdanningspolitisk forankring

For å aktualisere denne studien vil jeg begrunne dens relevans i opplæringslova. I §1-1. *Formålet med opplæringa*, er det skrevet at eleven skal bli møtt med respekt, tillit og krav som skal fremme elevens lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998). Videre skal opplæringen bygge på solidaritet, likeverd og nestekjærlighet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Sett i lys av opplæringslova har læreren og skolen et lovpålagt ansvar for å legge til rette for elevers læring, trivsel, og vise de solidaritet og nestekjærlighet, hvor de skal bli behandlet som likeverdige. Når elever opplever skolemotstand kan man tro at dette er i veien for deres læring og trivsel. Det er et lovfestet prinsipp at eleven har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Derfor er opplæringsloven gjeldene for alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, og andre forutsetninger som påvirker eleven.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne oppgaven vil jeg gjøre rede for forskning som tar i bruk kategorier som sosial klasse, kjønn, etnisitet og maskulinitet. Selv om oppgavens perspektiv fokuserer på psykologiske

teorier, som anerkjennelse, relasjoner og motivasjon, vil det være viktig å avklare noen begreper knyttet til forståelsen av skolemotstand og dens årsaker. På den ene siden kan skolemotstand forstås på et samfunnsnivå der elever eksisterer i et makthierarki, og hvor de opplever ulike vilkår basert på deres kjønn, sosiale klasse og etnisitet. På den andre siden kan skolemotstand studeres på et individ- og gruppenivå, der sosialisering, relasjoner og motivasjon spiller en stor rolle i hvorvidt en elev opplever skolemotstand. Jeg vil nå avklare begrepene skolemotstand, kjønn og maskulinitet, da disse er helt sentrale i forståelsen av tidligere forskning og fenomenet skolemotstand. Deretter vil jeg avklare informantenes sosioøkonomiske bakgrunn.

1.4.1 Skolemotstand

I denne oppgaven har jeg valgt en forståelse av skolemotstand basert på tidligere forskning (Godø, 2014; Jackson, 2006). Skolemotstand kan forstås som en slags opposisjonskultur blant elever, og dette kan komme til uttrykk på forskjellig vis. Motstanden kan komme til uttrykk ved å lage støy og bråk, skulke, sabotere undervisning, og motspill mot lærere og i noen tilfeller andre elever. Skolemotstand kan også være mer skjult, som å utsette arbeidsoppgaver, komme for sent, motarbeide gruppearbeid, ha lite faglig selvtillit og lite motivasjon (Godø, 2014).

1.4.2 Kjønn og maskulinitet

Kjønn kan defineres på ulike måter, men vil i denne oppgaven ses i sammenheng med tre perspektiver: distinksjon, diskurs og distribusjonsmønstre (Nielsen, 2014). *Distinksjon* vil si at man har en todeling av kjønn, hvor kjønnets avgjøres av hvilket kjønn man ble tildelt ved fødsel (Nielsen, 2014, s. 27). På samme tid anerkjenner jeg at kjønn har sosiale og kulturelle faktorer og symboler. Det gjør kjønn til en *diskurs*, hvor man forstår kjønn som noe vi konstruerer, og at kjønn kjennetegnes av strukturelle forskjeller (Nielsen, 2014). Hvis man tar utgangspunkt i distinksjonen av kjønn, kan man forstå kjønn ut i fra *distribusjonsmønstre*. Distribusjonsmønstre går ut på at man ilegger kjønn ulike atferder og holdninger som er typisk hos de ulike kjønnene. Det er viktig å påpeke at distribusjonsmønstre ikke gjelder for alle kvinner og menn, og det vil alltid være variasjoner innenfor hver kjønnsgruppe (Nielsen, 2014, s. 28). I min studie vil denne forståelsen av kjønn bidra til å anerkjenne en forståelse for at skolemotstand forstås ut ifra kjønnete perspektiver, hvor forskning har knyttet skolemotstand til gutter og maskulinitet. Maskulinitet vil da ses på som et

distribusjonsmønster hos gutter, hvor det utøves motspill og opposisjon. Denne atferden kan ses på som kjønntypisk hos gutter og menn, og som et forsøk på å beskytte seg selv og sin maskulinitet (Willis, 1977). På samme tid vil jeg forsøke å utfordre og utvide denne forståelsen. Dette gjør jeg gjennom å intervjuer tre jenter som uttrykker skolemotstand på ulikt vis.

1.4.2 Informantenes sosioøkonomiske bakgrunn

Informantenes sosioøkonomiske bakgrunn var et kriterium for å delta i studien. Informantenes foreldre måtte ha et høyt utdanningsnivå. Dette begrunnes i at denne markøren ofte blir brukt i utdanningsforskning i dag, og derfor anses å være relevant (Bakken, 2004). Samtidig er det viktig å påpeke at sosioøkonomisk status er et begrep som kan omfatte flere kategorier av økonomiske, kulturelle og symbolske dimensjoner. For å forstå de forskjellsskapende mekanismene i skolen må man undersøke kjønn, sosial klasse og etnisitet (Bakken, 2008), og formålet med denne studien er ikke å undersøke skolemotstand fra et klasseperspektiv, men ut fra elevens livsverden og erfaringer. Sosioøkonomisk status ble et kriterium fordi jeg ser et kunnskapshull når det kommer til jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Selv om barn og unge med høy sosioøkonomisk bakgrunn scorer høyere på prestasjonsnivå, og klarer seg bedre på skolen enn elever fra lavere sosiale bakgrunner (Bakken, 2019), er det viktig å undersøke hvorfor skolemotstand oppstår. Det kan bidra til å utvide forståelsen for hvordan og hvorfor skolemotstand oppstår, hvilket kan ha overføringsverdi uavhengig av elevens klassebakgrunn og kjønn.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjør jeg rede for tidligere forskning innenfor feltet skolemotstand, og sosiale og faglige krav barn og unge møter i dag. Her redegjør jeg også for nasjonal og internasjonal forskning.

Kapittel 3 er studiens teoretiske rammeverk. Her redegjør jeg for relasjonsteori, motivasjon, mestringsforventning, selvverd, selvoppfatning og problematisk atferd.

I kapittel 4, metode, beskriver jeg mitt forskningsdesign og metodiske valg, før jeg til slutt forklarer analyseprosessen og gjør rede for validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 5, presenterer jeg mine mest sentrale funn.

I Kapittel 6 drøftes funnene opp mot relevant teori og forskningsmessige perspektiver.

Kapittel 7 er konklusjonen. Her sammenfatter jeg studiens viktigste funn, besvarer problemstillingen og kommer med mulige implikasjoner.

2. Tidligere forskning

I denne oppgaven har jeg valgt begrepet *skolemotstand* som en fellesbetegnelse for en eller annen form for motstand mot skolen. Begrepet skolemotstand er ikke det eneste ordet brukt for å forklare fenomenet. I utgangspunktet kan skolemotstand ses på som en slags *opposisjon* mot, og/eller *eksklusjon* fra skolen, som uttrykkes på forskjellig vis. Denne motstanden kan være aktiv, som i motspill mot ansatte eller medelever, eller en mer skjult motstand, som at elever utsetter å gjøre skolearbeid og er fraværende og lite deltagende i gruppearbeid. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning av skolemotstand i skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for norsk forskning av prestasjonspress og krav elever opplever. Årsaken til dette er at informantene oppga at de følte på mye prestasjonspress i skolen.

2.1 Skolemotstand

Det er mange studier som har hatt fokus på at elevers skolemotstand ofte er knyttet opp mot sosioøkonomisk bakgrunn og/eller etnisitet (Bakken, 2008; Francis, 1999; Haavind, 2003; Music & Godø, 2011; Willis, 1977). Paul Willis' (1977) anerkjente etnografiske studie «Learning to labour. How working class kids get working class jobs» fra 1977 viser hvordan arbeiderklassegutter i England skapte en antiskolekultur, hvor de var i aktiv opposisjon mot skolen. Skolemotstanden kom til uttrykk gjennom motspill mot læreren og tydelig opposisjon mot autoriteter (Willis, 1977, s. 11). I tillegg ble rasisme, vandalisme og sexisme sett på som uttrykk for skolemotstand (Willis, 1977, s. 48). Gjennom intervjuer med arbeiderklassegutter, beskrev Willis hvordan sosioøkonomisk bakgrunn påvirket guttenes syn på skole og læring. Det å fokusere på skolearbeid og gjøre det godt på skolen, ble sett på som noe feminint, og skolemotstand ble benyttet for å opprettholde og beskytte egen maskuliniteten. Guttenes skolemotstand resulterte i at de droppet ut av skolen og gikk inn i samme yrke som fedrene sine, hvilket igjen førte til en reproduksjon av sosial ulikhet (Willis, 1977, s. 171). I sin studie introduserte Willis (1977) begrepet «laddishness», som altså beskriver hvordan en gruppe arbeiderklassegutter inntok en antiskoleholdning. Flere forskere har benyttet begrepet «laddishness» i sine studier for å beskrive en forstyrrende og bråkete atferd med negativ innvirkning på skole og læring blant gutter (lads) og jenter (ladettes).

Selv om det er viktig å ta i betraktning hvordan maskulinitet, sosiale klasse og etnisitet spiller roller i elevers skolemotstand, er det flere aspekter som er sentrale for å utvide forståelsen av fenomenet skolemotstand. Forskning viser at skolemotstand oppstår uavhengig av kjønn, og at det også oppstår blant jenter (Allan, 2010; Francis, 2010; Godø, 2014; Jackson, 2006; Lyng, 2004, 2009). Carolyn Jackson (2006) har utført flere studier om «lads» og «ladettes», og har utfordret perspektivet om at skolemotstand handler om at gutters maskulinitet blir truet av den feminine skolen. Skolemotstand oppstår uavhengig av kjønn, selv om kjønnsnormer spiller en rolle i hvordan en lærer forstår motstanden (Jackson, 2006, 20). Det kan være en forskjell i skolens bekymring, hvor bekymringen for jenters skolemotstand handler mer om at jenter bryter med kjønnsnormene, mens hos gutter handler om akademisk frafall (Jackson, 2006, s. 22). Derfor er det viktig å understreke at kjønnsroller og kjønnsnormer kan påvirke elever til å utvikle visse atferder som kan være uforenelig med skolens læringsformer og forventninger til kjønn (Francis, 2010, s. 29; Jackson, 2006, s. 23).

Videre retter Jackson (2006) fokus på at skolemotstand kommer til uttrykk gjennom elevers sosiale motiver, og deres ønske om å være populære og opprettholde sosial status. I sine intervjuer og spørreundersøkelser fant Jackson (Jackson, 2006, s. 23) at om man mestrer skole «uanstrengt», altså at medelever ikke ser at eleven jobber hardt, kan man unngå nerdestatusen som påvirker deres sosiale status negativt. Elever skjuler deres egen innsats i skolearbeidet for å unngå å miste sin sosiale posisjon blant jevnaldrende (Jackson, 2006, s. 74). Ut ifra dette har skolemotstand sosiale motiver, som handler om elevers ønske om å være populær og opprettholde sosial status, og en måte å oppnå dette på er gjennom å skjule deres akademiske innsats.

Jackson hevder at skolemotstand handler om beskyttelse av selvverd, og ikke minst ønsket om å tilhøre en gruppe og få anerkjennelse fra jevnaldrende (Jackson, 2006, s. 36). Det er flere studier som setter lys på hvordan elever tar i bruk ulike strategier for å beskytte sitt eget selvverd for skolens krav (Chaplain, 1996; Jackson, 2006; Lyng, 2009). Frykten for akademisk nederlag og følelse av prestasjonspress kan være viktige årsaker til elevers skolemotstand. Gjennom intervjuer og spørreundersøkelser viser Jackson (2006, s. 70) at skolens fokus på akademiske prestasjoner i form av prøver kan fremme uønsket atferd. Denne frykten har sitt grunnlag i beskyttelse av selvverd, prestasjonskrav og hvordan eleven blir oppfattet av jevnaldrende (Jackson, 2006, s. 35). Studien setter lys på at skolens fokus er rettet mot prestasjonsmål, hvor elever skal nå mål som avhenger av deres kompetanse og

prestasjoner (Jackson, 2006, s. 26). Skolemotstandens uttrykk, som for eksempel utagerende atferd eller fravær av innsats, blir da forklaringen på hvorfor eleven presterer dårlig, og på den måten beskytter eleven seg fra å oppfattes som «dum» (Jackson, 2006, s. 93). Motstanden kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Uavhengig av kjønn kan strategiene til elever som opplever skolemotstand være følgende: 1) prokrastinering, 2) intensjonelt fravær av innsats og eksklusjon fra skolearbeid, 3) tilsynelatende lite innsats med gode resultater, eller 4) utagerende atferd (Jackson, 2006, s. 32-34). Med dette viser Jackson (2006) at skolemotstand, altså «laddish behaviour», er et sammensatt fenomen. På den måten kan man si at skolemotstand er beskyttelsesstrategier, hvor elevene ønsker å beskytte sitt eget selvverd fra akademiske krav, i tillegg til at de har et ønske om å opprettholde sosial status.

Norsk forskning har funnet at sosiale roller, og rollene sine forventninger og normer, kan være årsaker bak skolemotstand og selv-eksklusjon fra skolearbeid (Lyng, 2004, 2009). Lyng (2004, 2009) har utført en studie som viser at elever har ulike elevroller og inngår i visse kategorier. Disse kategoriene kan eksempelvis være «macho boy», «babe», «nerd» eller «golden boy» (Lyng, 2009). De som uttrykker skolemotstand kan ha et ønske om å redefinere hva som er viktig for å unngå å mislykkes, og på den måten kan det å mestre skole redefineres som mindre viktig. Hver av disse kategoriene kommer med et sett av væremåter og forventninger elevene prøver å møte. Disse elevrollene er ulike strategier for å tilpasse seg undervisningssituasjoner, samt å utvikle deres selvbylde og identitet, og være del av skolens hierarki. Av Lyngs (2009) elevkategorier er det «macho boy», «babe» og «wild cat» som forventes å ha antiskoleholdninger. «The Macho boy» kjennetegnes av stereotypisk maskuline trekk som å være hard og leder av gjengen, med et ønske om å separere seg fra det svake, barnslige og kjedelige, som for eksempel skolearbeid og lærere (Lyng, 2009, s. 469). «The Babe» har mange likheter med «macho boy» når det kommer til å møte stereotypiske kjønnsnormer, bare i form av feminine trekk (Lyng, 2009, s. 473). Fokuset hennes er på flørting med gutter, vennskap og å ha det gøy. Hun gjør det minimale som er forventet av henne når det kommer til skolearbeid, og hun mener at skolen fokuserer for mye på det akademiske. «Babe» føler seg frustrert over at lærere ikke er vennlige og morsomme, og over at de er strenge. «Wildcat» er jenta som tydelig opposisjonerer seg mot lærere, medelever og skolearbeid (Lyng, 2009, s. 473-474). Hun hater skole og synes alt er kjedelig, og hennes skoleprestasjoner er lave. På samme tid handler det ikke om at hun ikke får det til, for det kan hun, men en «wildcat» føler seg møtt med fordommer, og at lærere ikke forstår henne (Lyng, 2009, s. 474). En utfordring ved at elever inngår i ulike sosiale roller, er at elevrollene de

utfyller kan ha konsekvenser for læring. Noen roller kan virke selvekskluderende fra undervisningssituasjoner, og hvis de bryter med elevrollens forventninger kan det virke som en unormal oppførsel for medelevene (Lyng, 2004, s. 147). Ofte handler det ikke om at eleven ikke klarer oppgaven foran seg, men at de *ikke vil* (Lyng, 2004, s. 73).

Tidligere redegjorde jeg for Willis (1977) kjente studie gjort rede for, som beskrev arbeiderklassegutters skolemotstand som i aktiv opposisjon mot skolen. I tillegg kan man se ulike tendenser når det kommer til kjønn. Mens gutter oftere kan ha en tydelig og utagerende motstand, ser man at jenter kan knytte motstanden de opplever til relasjonene til lærerne (Godø, 2014). Godø (2014, s. 125) viser i sin studie at jenters skolemotstand kan komme i form av aggressive og høylytte motspill mot læreren. Imidlertid så hun at denne motstand endret seg etter tydelige motspill mot læreren. Denne atferden tolker Godø (2014) som motstandsstrategier, hvor jentene trekker seg tilbake og viser en negativitet i undervisningssituasjoner, og ofte kommer i konflikter med enkeltlærere. Jenters motstand ses i relasjon til læreren, hvor motstanden deres ikke påvirker resten av klassen negativt. Som konsekvens registreres eller erkjennes ikke motstandsstrategiene hos jentene som motstand (Godø, 2014, s. 125). Ut ifra dette handler ikke skolemotstand alene om maskulinitet, sosial posisjonering og beskyttelse av selvverd, men det viser at det er store variasjoner uavhengig av kjønn. Derfor kan det være viktig å ikke undersøke skolemotstand sett i lys av kun maskulinitet og typisk *laddish* oppførsel (Lyng, 2009, s. 482). Dette kan føre til å reprodusere antakelser knyttet til kjønn, og at man som forsker og lærer bør ha et helhetlig syn på kjønn og skolemotstand.

Selv om forskning viser at elever uttrykker skolemotstand i frykt for å bli stemplet som nerd (Jackson, 2006), viser norsk forskning en annen forståelse. Studier viser at elever i norske skoler åpent kan si at utdanning er viktig for fremtiden, og om man mestrer både det akademiske og sosiale er man vinnere (Godø, 2014, s. 121; Johansen & Aarseth, 2012; Lyng, 2009). Avslutningsvis kan vi se at skolemotstand kan være uttrykk for en frykt for å mislykkes og opplevelse av høye krav, på samme tid som at det kan handle om sosialisering, identitet knyttet til elevroller og posisjonering i relasjon til både lærere og medelever (Godø, 2014, s. 121; Jackson, 2006; Lyng, 2009). Det alle studiene har til felles er at de viser et komplekst bilde av skolemotstand, hvor man kan forstå det på ulikt vis.

2.2 Økte krav

Det har i flere år vært et søkelys i media rettet mot prestasjonspresset barn og unge opplever i dag (Bergersen, 2017; Melfdal, 2015; Møller, 2023). I tillegg har forskere forsøkt å kartlegge omfanget og utfordringene knyttet til presset barn og unge føler på (Bakken et al., 2019; Skaalvik & Frederici, 2015; Uthus, 2017). Lærere og elever er bekymret for prestasjonspresset som mange barn og unge opplever i grunnskolen og videregående skole (Skaalvik & Frederici, 2015). Presset kommer fra verdier og forventninger som elevene opplever både innenfor og utenfor skolesystemet. Derfor utførte Skaalvik og Frederici (2015) en kvantitativ studie for å undersøke hvilke følelser og opplevelser norske elever på ungdomsskole og videregående skole har knyttet til prestasjonspress. Funnene var klare: rundt halvparten av elevene opplever sterk prestasjonspress. I tillegg opplever mange barn og unge press knyttet til utseende, som vi kaller kroppspress eller utseendepress. I ungdomstiden blir jevnaldrende en viktig kilde til sosial anerkjennelse, og dette kan forsterke utseendepresset. Likevel viser studien at prestasjonspresset er sterkest, hvor 55% jenter føler på sterk prestasjonspress, mens hos guttene gjør det 40% (Skaalvik & Frederici, 2015, s. 13). Forskerne knytter opplevelse av sterk prestasjonspress opp mot lavere selvverd, nedstemthet og utmattelse.

Det har blitt vist et mer nyansert bilde av prestasjonspresset unge opplever i skolen i dag (Bakken et al., 2019). En norsk studie viser at mange unge håndterer presset de føler på, og at rundt 1 av 10 føler på problematisk press eller stress, som vil si at de har utfordringer med å håndtere presset (Bakken et al., 2019, s. 61). På samme tid opplever 3 av 10 presset som problematisk noen ganger. I tillegg er det en viss kjønnsforskjell, hvor halvparten av jentene opplever svært mye eller mye press når det kommer til skolerelaterte prestasjoner, mens 25% gutter oppgir det samme (Bakken et al., 2019, s. 61). Dette vil si at elevene opplever skolerelatert press som den fremste kilden til press, mens hos jenter kommer press på utseende som nummer to. Hos gutter kommer press knyttet til idrett som nummer to. Videre viser studien at selv om unge kan oppleve press fra flere hold, så har de nødvendigvis ikke mer utfordringer med å takle presset. Samtidig problematiserer forskerne at studien ikke viser unges opplevelse av samfunnets krav om selvrealisering og individualiseringspress (Bakken et al., 2019, s.67). Som sagt er skolens krav kilden til størsteparten av presset unge opplever, og derfor er ungdommens relasjon til skolen viktig for å forstå presset de opplever (Bakken et al., 2019, s. 67).

3. Teori

For å undersøke de tre informantenes opplevelser, og fenomenet skolemotstand, har jeg kombinert ulike teorier og perspektiver. Man kan ha flere faglige perspektiver når det kommer til fenomenet skolemotstand. I denne oppgaven har jeg valgt et psykologisk pedagogisk perspektiv. Jeg begynner med å gjøre rede for relasjoner og intersubjektivitet, før anerkjennelsesteori blir forklart. Deretter går jeg over til å greie ut om motivasjon og mestringsforventning, samt selvpåfatning og selvverdsteori. Til slutt vil jeg gjøre rede for problematisk atferd, som utagerende og innagerende atferd.

3.1 Relasjonsteori og intersubjektivitet

I skolen eksisterer det mange ulike relasjoner og man kommuniserer utallige ganger i løpet av en dag. Relasjon vil si en forbindelse, noe som dannes når mennesker oppnår mental kontakt (Stern, 2004/2007, s. 93). Vi mennesker kommuniserer både gjennom å snakke med hverandre, gjennom kroppsspråk, blick og ansiktsuttrykk, samt fravær av dette (Bråten, 2004, s. 20). Selvet utvikles i samspill med andre, og en ser dermed seg selv i andres øyne (Bråten, 2004, s. 73). Vår drivkraft til å føle tilhørighet og knytte oss til andre mennesker, er av stor betydning når det kommer til vår atferd og våre sinn (Ryan & Deci, 2017, s. 46). Relasjoner kan sies å være et av våre grunnleggende behov. Det er bred enighet i det pedagogiske feltet om at relasjoner spiller stor rolle i elevens læring og utvikling (Aubert & Bakke, 2018, s. 25; Bandura, 1997, s. 242; Bjørkelo et al., 2022, s. 12; Helleve, 2020, s. 89; Stern, 2004/2007; Spurkeland, 2011, s. 12). Hattie (2009, s. 5) fant i sin metaanalyse at en god lærer-elev-relasjon var en av de viktigste faktorene for elevenes læring. For elevene er det viktig at læreren ser dem, liker dem og har tro på dem (Hattie, 2009, s. 108). Det vil derfor være nyttig å se på hva som ligger til grunn for å skape gode relasjoner. For å gjøre det, vil jeg undersøke hva relasjoner innebærer og dens betydning for mennesket. Her vil dialektisk relasjonsteori og forståelsen av intersubjektivitet ligge til grunn (Bae & Waastad, 1992; Schibbye, 2009; Stern, 2004/2007).

Dialektisk relasjonsteori springer ut fra Hegels dialektikk. Dette teoretiske rammeverket har blitt utviklet gjennom tidene, og jeg vil nå gjøre rede for dialektisk relasjonsteori og dens aspekter ut ifra Schibbye (2009) og Bae og Waastad (1992) sine perspektiver. Dialektisk relasjonsteori bunner fra et syn om at selvet utvikles og feilutvikles i dialog med andre, hvor

vi påvirker hverandre (Schibbye, 2009, s. 38). Relasjoner jobber i to retninger: innover seg selv og utover i relasjonen (Schibbye, 2009, s. 58). Det vil si at man er i dialog med seg selv og den andre parten i relasjonen. Bae (1992) hevder at relasjoner i skolen har stor betydning for hvordan barnet forstår seg selv, og hvordan det lærer og utvikler seg. Ut ifra dette settes det lys på hvordan kommunikasjon og medlæring kan ses på som prosesser som oppstår i relasjoner. Medlæring innebærer at man som lærer overfører verdier gjennom sin egen atferd og kommunikasjon, og at det er prosesser som skjer som ikke er av intensjon (Bae, 1992, s. 35). Læringen påvirker individets forhold til seg selv og andre, og dette gjelder både for læreren og elevene.

Et av våre grunnleggende behov er å knytte oss til andre mennesker, og gjennom andre blir man kjent med seg selv (Bae, 1992, s. 37; Schibbye, 2009, s. 31). Det ligger instinktivt i oss mennesker at man er avhengig av å tilknytte seg og oppleve anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 43), det handler rett og slett om liv eller død (Bae, 1992, s. 37; Stern, 2004/2007, s. 112). Dette gir de som er i en posisjon hvor andre er avhengige av deres anerkjennelse, altså omsorgspersoner, som lærere og helsepersonell, stor innflytelse og definisjonsmakt. Med denne maktposisjonen kan man på en positiv måte fremme både tilknytning og selvstendighet, og oppmuntre til selvaksept og autonomi (Bae, 1992, s. 38). Sett i lys av dette perspektivet kan man si at barnet kommuniserer med et ønske om å bli sett og anerkjent.

3.1.1 Intersubjektivitet

For å dykke dypere i hvilke prosesser som er del av den dialektiske relasjonsteorien, kan man se til begrepet *intersubjektivitet*. Intersubjektivitet er samspillet mellom mennesker, hvor man oppnår mental kontakt (Stern, 2004/2007, s. 111). Intersubjektivitet og tilknytning henger nært sammen (Stern, 2004/2007, s. 115). Ønsket om intersubjektivitet er en sterk motivasjon som handler om behovet for å bli sett og forstått av andre. Det vil si at andre forstår hva det vil si å være dem (Stern, 2004/2007, s. 111). En forutsetning for å oppnå intersubjektivitet er evnen til å ta den andres perspektiv, og at to personer deler en følelsesmessig erfaring (Schibbye, 2009, s. 72). En tilnærming til å oppnå intersubjektivitet er inntonning. Inntonning vil si at man tilpasser seg barnets følelsesmessige uttrykk og opplevelse, men på samme tid viser at man ikke blir overvældet av følelsene selv (Schibbye, 2009, s. 73). Hvis man ikke opplever intersubjektivitet kan man oppleve vonde følelser, som igjen kan føre til ulike forsvarsmekanismer (Stern, 2004/2007, s. 119). Gjennom den intersubjektive forståelsen kan

vi møte og forstå barnet som et subjekt med egne opplevelser og oppfatninger av verden (Schibbye, 2009, s. 71).

Innenfor intersubjektivitet har man ulike menneskesyn som påvirker tilstanden av intersubjektivitet. På den ene siden har man et subjekt-objekt-syn, som vil si at man selv er subjektet som observerer den andre parten utenifra, uten å ta den andres perspektiv eller opplevelsesverden (Schibbye, 2009; Stern, 2004/2007, s. 109). I tillegg innebærer det en forståelse av at individer kan bli endret av ytre påvirkning, og med det kan man endre objektets atferd (Schibbye, 2009, s. 34). Et subjekt-objekt-syn er i veien for å oppnå intersubjektiv tilstand (Schibbye, 2009). Subjekt-subjekt-syn innebærer at man tar hverandres perspektiver og opplevelser (Schibbye, 2009, s. 36). Et viktig aspekt er at man utvikler seg gjennom samspill hvor man kan dele sine følelser og opplevelser, uavhengig av om opplevelsene er ulike (Schibbye, 2009, s. 36).

3.1.2 Instrumentell og emosjonell støtte

Hvordan kan man skape gode lærer-elev-relasjoner? Det kan man gjøre gjennom å se hvordan en lærer kan støtte elevene. Støtten deler man gjerne i instrumentell støtte og emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 58). Instrumentell støtte innebærer faglig støtte, og hvorvidt eleven føler at læreren gir eleven tilstrekkelig med råd og veiledning. Emosjonell støtte vil si om eleven opplever at læreren respekterer, aksepterer, oppmuntrer og verdsetter eleven. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder gjennom sin studie at en kombinasjon av instrumentell og emosjonell støtte er det optimale i oppgaven om å fremme elevens læring og motivasjon. Hvis elever opplever støttende lærere, virker det positivt inn på elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58).

3.1.3 Oppsummering relasjonsteori, intersubjektivitet og lærerens støtte

Til nå har jeg beskrevet hvilken betydning relasjoner har, og hvordan man kan respektere og anerkjenne elever gjennom å forstå egne bevisste og ubevisste holdninger, og verdier man har. Læreren har mye makt med tanke på at barn og unge avhenger av tilknytning og anerkjennelse. Intersubjektivitet er en sentral del av dialektisk relasjonsteori, som handler om hvordan vi samspiller med hverandre. Intersubjektivitet handler om evnen til å ta den andres perspektiv. I tillegg er instrumentell og emosjonell støtte viktig i lærerens relasjonsarbeid, der

læreren kan gi både faglig veiledning og stille opp for elevene emosjonelt. Anerkjennelse er en sentral del av dialektisk relasjonsteori (Bae, 1992, s. 38). Fordi anerkjennelse er en forutsetning for gode relasjoner, vil jeg nå gjøre rede for anerkjennelsesteori.

3.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et komplekst begrep. Axel Honneth sin bok «Kampen om anerkjennelse» har lagt mye av grunnlaget når det kommer til anerkjennelsesteori. I tillegg er anerkjennelse en sentral del av dialektisk relasjonsteori, hvor relasjoner forstås gjennom vårt behov for tilknytning og anerkjennelse (Bae, 1992, s. 37). Basert på Honneths sosialfilosofiske teorier som tar utgangspunkt i filosofene Hegel og Mead sine perspektiver, skal jeg nå gjøre rede for anerkjennelse som begrep med mine egne fortolkninger, i kombinasjon med annen litteratur. Axel Honneths anerkjennelsesteori fungerer som et teoretisk rammeverk for å utvikle en anerkjennende pedagogikk. Kort sagt kan anerkjennelse sies å være en forutsetning for at individet skal oppleve autonomi, identitetsdannelse og selvrealisering (Honneth, 1992/2008, s. 180). Å oppleve anerkjennelse er derfor et av våre grunnleggende behov (Bae, 1992, s. 37). Anerkjennelse er av stor betydning når det kommer til barns sosiale og faglige læring (Jordet, 2020; Skoglund & Åmot, 2019).

Hvis man ser helt overordnet på anerkjennelsens struktur, kan man dele anerkjennelse inn i tre former: emosjonell hengivenhet (kjærlighet), kognitiv respekt (rettigheter) og sosial verdsetting (solidaritet) (Honneth, 1992/2008, s. 139). Disse tre inngår i ulike menneskelige relasjoner. Emosjonell hengivenhet kan oppstå i primærrelasjoner, hvor vi finner vennskap, familie og partnerskap. Rettsforhold, vil si juridiske rettigheter og hvordan man som del av et demokrati anerkjenner hverandres rettigheter. Til slutt finner vi anerkjennelse i et verdifelleskap, hvor solidaritet er et viktig konsept. Jeg skal nå gjøre rede for anerkjennelse som *kjærlighet*, anerkjennelse som *rettigheter* og til slutt anerkjennelse som *solidaritet*. Jeg knytter anerkjennelse direkte opp mot dens relevans til skolen. Med andre ord, hva det vil si å ha kjærlighet, rettigheter og solidaritet i skolen i dag.

3.2.1 Anerkjennelse gjennom kjærlighet

Honneth beskriver kjærlighet som noe mer enn romantiske og intime relasjoner. Kjærlighet er noe som skjer i nære relasjoner som både kjæresteforhold, vennskap og foreldre (Honneth, 1992/2008, s. 104). Denne relasjonen er tuftet på gjensidig anerkjennelse, hvor man erkjenner

at begge har behov og følelser, og en forutsetning for en god anerkjennende relasjon er at begge opplever en balanse av selvstendighet og avhengighet av hverandre (Honneth, 1992/2008, s. 105). En annen viktig forutsetning for kjærlighet er tillit. Et eksempel på denne tilliten er at den kan oppstå når en mor ikke frarøver barnet for kjærlighet når barnet ubevisst viser atferd som utfordrer moren (Honneth, 1992/2008, s. 113). Det vil si at individet er trygg på at kjærligheten er utholdende og er tilstede uten betingelser. Kjærlighet kan sies å være den mest grunnleggende formen for anerkjennelse hvor selvfølelsen og forholdet til seg selv vokser og utvikler seg ut ifra den kjærligheten man opplever (Jordet, 2020, s. 97). Fordi kjærlighet innebærer spontane følelser i forbindelse med det mennesket man har nært, hevder Honneth (1992/2008, s. 116) at den ikke kan overskride til relasjoner utenfor den primære sirkelen. Kjærlighetsbegrepet i lærerprofesjonen synes å være en praksis som er omkranset av varme, omsorg og empati for elevene, hvor elevens beste er i fokus (Jordet, 2020, s. 183). Nestekjærlighet kan eksistere uavhengig av den personlige emosjonelle faktoren (Jordet, 2020, s. 184), og kjennetegnes ved å ha omsorg for mennesker som er ukjente og fremmede. Her trenger ikke de spontane følelsene, som blir beskrevet i nære relasjoner, nødvendigvis å oppstå. Ut ifra dette mener Jordet (2020) at kjærlighetsbegrepet kan utvides til å bli brukt i lærerprofesjonen, og at det er en viktig del av den anerkjennende pedagogikken.

3.2.2 Anerkjennelse gjennom rettigheter

Ut ifra Honneths (1992/2008) anerkjennelsesteori er det en sammenheng mellom anerkjennelse og de rettigheter enhver samfunnsborger i et demokrati skal ha. Når man tar del i et demokrati må man erkjenne hvilke rettigheter deltakerne i demokratiet har. På den måten kan man selv kreve å ha de samme rettighetene (Honneth, 1992/2008, s. 117). Her kommer uttrykket *gjensidig anerkjennelse* til syne igjen. For å utdype kan man si at hvis enkeltpersonen i samfunnet anerkjenner og utøver samfunnets felles lover og normer, kan man forvente og kreve å bli rettmessig anerkjent av samfunnet som helhet. Dette synet bunner i at alle mennesker er like mye verdt, og at det er ukrenkelig. Anerkjennelse gjennom rettigheter er et sentralt perspektiv i skolen (Jordet, 2020; Kermit, 2022, s. 51). For å utvikle et individs jeg-følelse og deres verdi i samfunnet må eleven oppleve å bli møtt som likeverdig og inkludert i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 259; Kermit, 2022, s. 50). Disse rettighetene er lovlig forankret i opplæringslova (1998).

3.2.3 Anerkjennelse gjennom solidaritet

Den tredje formen for anerkjennelse er sosial verdsetting i et solidarisk fellesskap. Solidaritet blir dermed et sentralt begrep, for gjennom det solidariske fellesskapet blir gjensidig verdsetting utviklet. I praksis betyr dette at man skal verdsette alles bidrag og verdi, på samme tid som at man aktivt skal fremme hverandres egenskaper og ytelser (Honneth, 1992/2008, s. 138). Dette skal bidra til at individet forholder seg positivt til sine egenskaper og bidrag (Honneth, 1992/2008, s. 130). Det vil si at man føler at man har noe å bidra med, gjennom sine egne egenskaper og ferdigheter, og at dette blir sosialt verdsatt av de i fellesskapet. Opplever man dette skal det utvikle ens selvtillit, og individets følelse av identitet, verdi og selvverd (Jordet, 2020, s. 273).

Solidaritet er en del av både Opplæringslova (1998) og overordnet del av læreplanen (2017). Alle elever er likeverdige uavhengig av hva som gjør oss forskjellige, og solidaritet er nødvendig før at eleven skal vokse og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis man overfører Honneths perspektiv til skolen som et fellesskap, handler det ikke kun om at eleven skal oppleve at de blir verdsatt av læreren, men hele fellesskapet, det inkluderer medelever.

3.2.4 Oppsummering av anerkjennelse

Oppsummert ser man at gjennom kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting er målet å gi individet mulighet til å utvikle selvet, autonomi og en god selvfølelse. For å oppnå selvrealisering er vi mennesker avhengig av hverandre. Basert på Honneths anerkjennelsesteori må vi som mennesker oppleve kjærlighet, solidaritet, trygghet og rettigheter i fellesskapet vi lever i, for å fylle våre grunnleggende behov i livet. Ikke minst skal denne anerkjennelsen være til stede på tross av våre bragder og bidrag. Mennesket må oppleve ubetinget anerkjennelse, men på samme tid oppleve å bidra til fellesskapet. Et sentralt aspekt er at anerkjennelse skal være gjensidig, hvor man både passivt og aktivt forsøker å anerkjenne hverandre. Det er ikke tilstrekkelig for et menneske å oppleve én av de anerkjennende formene. Det er gjennom alle tre former for anerkjennelse vi danner vår følelse av selvet og vår verdi som menneske (Kermit, 2022, s. 52).

3.3 Motivasjon

Ønsket om å lære bor instinktivt i oss mennesker fra vi blir født (Ryan & Deci, 2017; Øiestad, 2011, s. 27). Motivasjon kan sies å være en følelse eller drivkraft, og er ikke noe som kan direkte observeres. Innsats, valg av aktiviteter og utholdenhet avhenger av elevens motivasjon, og er noe som kan observeres (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). I tillegg kan motivasjon forklare fravær og unngåelse av enkelte aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Motivasjon kan forstås på ulike vis, og begrepet sier noe om psykologiske og sosiale faktorer som påvirker oss til visse atferder, og deles gjerne i to: *indre* og *ytre* motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 13). Indre motivasjon innebærer autonomi, altså selvbestemmelse, og at man utfører oppgaver av interesse, og/eller glede og lyst. Ytre motivasjon er derimot ikke utført av glede eller interesse for selve aktiviteten. På samme tid er ikke ytre motivasjon nødvendigvis noe negativt. Selv om man ikke føler glede av selve aktiviteten, kan man ha interesse for hva den aktiviteten kan føre til (Ryan & Deci, 2017).

Innenfor psykologien og pedagogikken finner vi flere teoretiske perspektiver på motivasjon. Jeg har valgt å fokusere på motivasjonsteorier som ser sammenheng mellom selvoppfatning, selvverd, mestringsforventning og beskyttelsesstrategier. Da mange elever som viser motstand trolig gjør dette fordi det bunner i beskyttelse av selvverd, lite motivasjon og lav mestringsforventning. Fordi jeg ikke har intervjuet lærere eller utført observasjoner i klasserommet, vil jeg begrense mitt fokus til å undersøke hvordan disse motivasjonsteoriene kan bidra til å forstå og adressere disse erfaringene fra elevenes perspektiv.

3.3.1 Mestringsforventning

I sosial kognitiv læringsteori er Banduras (1977, 1997) teoretiske perspektiver på mestringsforventning, self-efficacy, eller mestringstro, sentrale. Disse teoriene handler om troen på egen mestring, altså forventningene mennesket har til egne evner når man står overfor en oppgave eller utfordring. Bandura mener at mestringsforventning påvirker atferd og motivasjon. Det vil si at det kan påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, som igjen vil påvirke læring (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s.23; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Tidligere erfaringer skaper forventninger rundt hvilke konsekvenser visse atferder vil gi (Bandura, 1977, s. 18). Hvis konsekvensene er negative resulterer det ofte i at personen vil unngå den typen atferd og erfaringer (Bandura, 1977, s. 28). Det vil si at en som har opplevd å ikke mestre har en tendens til å unngå aktiviteter hvor den kan mislykkes. I

tillegg kan individet lettere redusere innsatsen eller gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Kort sagt: hvis man ikke tror man får til noe, så vil man heller ikke prøve (Bandura, 1997; s. 3). Det vil derfor si at mestringsforventning er av stor betydning når det kommer til individets læring og utvikling.

Man kan se menneskets atferd ut ifra en triadisk gjensidighet, og dette påvirker blant annet ens mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 5). Triadisk gjensidighet viser at atferd, personlige faktorer (kognitive, emosjonelle, biologiske) og miljø (ytre faktorer) påvirker hverandre. I hvilken grad de påvirker hverandre avhenger av oppgavens kontekst, vanskelighetsgrad og forhold, og de påvirker ikke nødvendigvis hverandre i like stor grad (Bandura, 1997, s. 6). Det vil si at alle kan ha mestringsforventninger, så lenge oppgaven er tilpasset den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Man kan også se til triadisk gjensidighet i tilknytning til mestringsforventningens kilder. I hovedsak har man fire kilder til mestringsforventning: 1) mestringserfaringer, 2) andres erfaringer (modellering), 3) verbal overtalelse, og 4) fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 79). Her kan man trekke inn den triadiske gjensidigheten hvor man ser at både indre og ytre faktorer påvirker kildene til mestringsforventning. 1) *Mestringserfaring* vil si at en tidligere har mestret tilsvarende oppgaver, og det øker forventningene om å klare fremtidige oppgaver (Bandura, 1997, s. 80). Dette har betydning for hvordan man opplever det å mislykkes. Hvis man har tidligere mestringserfaringer vil man enklere forklare mislykkede forsøk med ytre faktorer enn ens egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121). Når det gjelder 2) *andres erfaringer*, kan dette ha en påvirkning på ens egen mestringsforventning gjennom observasjon av andres prestasjoner. Hvis man ser at noen som er lik seg selv eller i en lignende situasjon, lykkes med en oppgave, kan det øke ens egen tro på at man også kan mestre oppgaven. På den andre siden, hvis man ser at noen mislykkes, kan dette redusere ens egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125). 3) *Verbal overtalelse* er en måte å få en person til å tro på egen mestring (Bandura, 1997). Dette er en vel brukt metode særlig blant lærere og foreldre for å oppmuntre barn og unge til å klare oppgavene de har fått (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126). På samme tid understreker Bandura (1977, s. 62) at oppmuntrende ord ikke alene er tilstrekkelige i å endre ens mestringsforventning. 4) *Fysiologiske og emosjonelle tilstander* er også en kilde til mestringsforventning, og innbefatter at individer ofte tolker kroppslige tegn på stress og aktivering som svakhet og indikasjon på inkompetanse (Bandura, 1997, s. 106). Her er det viktig å understreke at det er kontekstavhengig. Høy puls i en fysisk aktivitet kan tyde på høy innsats, mens høy puls i en

situasjon som ikke er fysisk krevende, kan være tegn på frykt. Hvis en har lave forventninger om å mestre en oppgave, kan det fremme fysiologiske og emosjonelle tilstander eller følelser, som for eksempel høy puls eller kvalme (Bandura, 1997). Dette kan resultere i at sårbare elever har mindre krefter til å konsentrere seg om oppgaven de har foran seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 127). På denne måten kan fysiologiske og emosjonelle tilstander påvirke forventningene individer har om mestring. Det vi vet er at individer med lav mestringsforventning, har behov for positive erfaringer og oppmuntrende tilbakemeldinger eller kommentarer (Bandura, 1997, s. 101).

3.3.2 Selvoppfatning

Hvem er jeg? Det er et spørsmål alle individer forholder seg til. Selvoppfatning er et komplekst og abstrakt fenomen, som ikke kan observeres direkte, men som dannes i samspill med omgivelsene og seg selv (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 16; Rosenberg, 1965, s. 12). Mens mestringsforventninger er direkte knyttet til tro om egen mestring, innebærer selvoppfatning en vurdering av oss selv og vår egen verdi. I tillegg er det nært knyttet til selvverdet. På den måten kan selvoppfatning dekke bredere enn mestringsforventning, selv om man kan argumentere for at de to begrepene henger sammen. Selvoppfatning, eller selvbilde, handler altså om tanker, refleksjoner og meninger vi har om oss selv, og er et begrep som omfatter en persons forståelser, vurderinger og forventninger hen har til seg selv (Rosenberg, 1965, s. 7; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88; Øiestad, 2011). Disse forståelsene, vurderingene og forventningene bunner i tidligere erfaringer, og hvordan erfaringene opplevdes av personen. Det er en subjektiv oppfatning av egen verdi, som vil si at det ikke nødvendigvis har sammenheng med andres oppfatninger av en (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 15; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 89). Det vil si at man kan oppfatte seg selv som forsiktig og usikker, mens andre kan oppfatte deg som tøff og frempå. Ut ifra dette er det viktig å forstå forskjellen mellom selvoppfatning og selvpresentasjon. Vår egen selvoppfatning har ikke nødvendigvis sammenheng med hvordan vi presenterer oss utad (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 90).

Det er flere faktorer som kan påvirke selvoppfatningen (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 28). Et av de viktigste og sentrale målene og behovene man kan ha, som påvirker selvoppfatningen, er sosial anerkjennelse (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 73; Jordet, 2020, s. 75; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 90). Da skaper man det ideelle selvet og det reelle

selvet. Hvor man har tanker om hvordan man ønsker å ha det (ideelle selvet), og hvordan man faktisk har det (reelle selvet) (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 73; Rosenberg, 1965). Dette kan eksempelvis være en elev som ønsker å være populær blant jevnaldrende, men ikke oppnår sitt ønskelige mål. Ønsket om høye faglige prestasjoner kan også være et personlig mål knyttet til selvoppfatningen. For å forebygge negative konsekvenser er det en forutsetning å ikke ha stor avstand mellom det ideelle selvet og reelle selvet (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 73).

Selvoppfatning skapes i samspill med andre, og en faktor som påvirker er at vi sammenligner oss med hverandre (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 29; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 97; Rosenberg, 1965, s. 13). Dette henger tett opp mot *sosial sammenligning* som går ut på at individet sammenligner seg med gruppens forventninger, eller med enkeltindivider. Det påvirker individets vurderinger av seg selv (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 30; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 113). Andres vurderinger ligger tett opp mot sosial sammenligning. Dette går ut på individets opplevelse av andres vurderinger av seg, og hvordan andre reagerer og handler påvirker ens selvoppfatning (Rosenberg, 1965, s. 15). Allerede har beskyttelsesstrategier knyttet til mestringsforventning blitt nevnt (Bandura, 1977, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021), hvor elever lettere kan gi opp eller redusere sin innsats når de ikke opplever mestringsforventning. Hvor elever kan få emosjonelle og fysiologiske opplevelser når de er i en situasjon de ikke tror de vil mestre. Beskyttelsesstrategier kommer også til syne når eleven ønsker å beskytte sin selvoppfatning. Strategiene kan komme til uttrykk gjennom språk og atferd (Buli-Holmberg, 2022, s. 31), og har likhetstrekk med beskyttelsesstrategier knyttet til selvverd og mestringsforventning (Bandura, 1997; Jackson, 2006).

3.3.3 Selvverd

Når vi sier at selvoppfatning handler om egen verdsettelse, innebærer det hvordan en person verdsetter seg selv og hvor mye man føler man er verdt. Det blir ofte knyttet opp mot begrepet *selvverd* (Imsen, 2020, s. 340; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 91). Som nevnt tidligere har forskning vist at skolemotstand er en strategi for å beskytte sitt eget selvverd (Jackson, 2006; Lyng, 2009). Derfor er det hensiktsmessig å se på hva selvverd er, og hvordan det påvirker og henger sammen med ens egen selvoppfatning, mestringsstro, motivasjon og læring. I motsetning til Bandura som hevder at mestringsforventning og selvverd ikke har en direkte

sammenheng (1997, s. 11), belyser Covington (1984, 1992) en selvverdst teori, og hvordan selvverd påvirker elevens motivasjon. Å ha selvverd handler ikke om å dyrke seg selv og presentere seg selv på en måte som gagnar seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92). Det betyr å akseptere og respektere seg selv som man er, og tilskrive seg en verdi som ikke avhenger av ytre omstendigheter. Dette betyr at man er trygg på seg selv og aksepterer både sine sterke og svake sider, uten å være opptatt av hvordan man fremstår for andre. Det er når man føler at selvverdet er truet at man blir mest opptatt av å presentere seg selv på en best mulig måte og påvirke andres oppfatninger av seg selv (Covington, 1992, s. 74; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). De av oss som har lav selvverd kan være mer usikre i sosiale sammenhenger, som kan føre til at de kan være sårbare for kritikk, opptatt av andres oppfatning, unngå risikoer og situasjoner som kan true deres selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). Det kan gjøre oss mennesker mer avhengig av andres validering, og sårbare for erfaringer som kan tolkes negativt. En fare ved lav grad av selvverd, er at frykten for å mislykkes dominerer ønsket om fremgang (Jackson, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). I tillegg kan utvikling av selvverd hevdes å være av høy betydning når det kommer til livskvalitet, særlig angstsymptomer (Rosenberg, 1965, s. 149). Forskning har vist at sammenhengen mellom lavt selvverd og dårligere mental helse er tydelig (Sowislo & Orth, 2013).

Selvverdst teorien tar høyde for at selvverd er en av de høyst prioriterte behovene for mennesker (Covington, 1992, s. 74). Covington trekker sammenhenger mellom forventninger om mestring og selvverd. En elev med lav mestringsforventning vil fokusere på å få minst mulig negative konsekvenser hvis en mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 164). Konsekvensene er at eleven reduserer innsatsen, og vil unngå oppgaven. På den måten kan det å øke sin innsats betraktes som risikofylt atferd.

Motivasjon, mestringsforventning, selvoppfatning og selvverd er teoretiske perspektiver med én forutsetning til felles: *menneskers samhandling*. Motivasjon og mestringsforventning handler om vår evne til å fullføre oppgaver, og forventningen om man mestrer oppgaven man har foran seg. Vår selvverd og selvoppfatning skapes i samspill med andre, hvor tidligere erfaringer er viktige påvirkningsfaktorer. Hvis man føler at selvverdet eller selvoppfatningen er truet kan man utvikle ulike beskyttelsesstrategier. Dette kan også oppstå når man har lav mestringsforventning.

3.4 Utagerende atferd

Problematisk atferd ses på som atferd som bryter med skolens normer, regler og forventninger (Ogden, 2009, s. 17). Det kan være elever som utøver skulking, mobbing, uro og bråk.

Utagerende atferd kjennetegnes ved at eleven viser en aggressiv atferd, hvor de kan krangle med lærerne og er i opposisjon når læreren irettesetter de (Overland, 2007, s. 15). Det som er problematisk med denne atferden er at den hemmer læringssituasjoner, og elevens utvikling og læring (Ogden, 2009, s. 18).

3.5 Sjenanse og innagerende atferd

Vi er alle ulike mennesker med ulike personligheter, egenskaper og erfaringer. Man kan se på sjenanse som enten en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner (Flaten, 2015, s. 62), eller som uttrykk for et problem som kan føre til isolasjon, ensomhet og lav selvfølelse (Lund, 2012, s. 25). Det påvirker tankegangen, atferden og måten en person forholder seg til verden på, og kan bli oppfattet av andre som enten mildt og tiltalende eller arrogant og fjernt (Lund, 2012, s. 15). Det er viktig å påpeke at sjenanse ikke nødvendigvis er uttrykk for at eleven ikke har det bra. På den andre siden kan sjenanse være elevens strategi for å håndtere utfordringer (Lund, 2012, s. 26). Ved å undersøke sjenanse kan man få innsikt i de ulike prosessene som er involvert i en innagerende atferd. Lund (2012, s. 27) definerer innagerende atferd slik:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.

Ut ifra dette kan man dele innagerende atferd i to, hvor den ene delen handler om de følelsene og tankene som vendes innover mot en selv. Dette påvirker ens selvoppfatning, hvor negative opplevelser utvikler seg til å bli et narrativ for seg selv, som man i tillegg tror andre er enig i. De negative opplevelsene kan bli et hinder for å ta risikoer, søke kontakt med andre, og som skaper usikkerhet (Flaten, 2015, s. 65; Lund, 2012, s. 27). Den andre delen av innagerende atferd kan forstås gjennom ens uttrykk. Uttrykkene kan komme gjennom stillhet, unnvikende blikkontakt, trist uttrykk og tilbaketrekking fra sosiale situasjoner (Lund, 2012, s. 27). Ut ifra dette kan man også se til Bandura (1977, s. 60) som skildrer hvordan mennesker som har

dårlige erfaringer og opplever frykt, benytter seg av forsvarsstrategier for å redusere de vonde følelsene.

4. Metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for metode og gjennomføring av undersøkelsen. Siden studiens formål er å undersøke tidligere elevers opplevelser har jeg valgt å samle inn studiens empiri gjennom det kvalitative intervjuet som metode. Til å begynne med gjør jeg rede for mitt vitenskapelige perspektiv og forskningsdesign, deretter beskriver jeg rekruttering og utvalg, samt intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Videre skal jeg ta for meg transkripsjon og analyseprosessen steg for steg. Avslutningsvis i dette kapitlet vil en redegjørelse av studiens validitet, reliabilitet og gyldighet, samt hvordan jeg har sikret at studien er forskningsetisk etterrettelig.

4.1 Mitt forskningsdesign

Innenfor kvalitativ forskning kan man ta i bruk flere tilnæringer (Ryen, 2002, s. 18). For å undersøke fenomenet skolemotstand, har jeg gjennomført semistrukturerte forskningsintervjuer med tre tidligere elever om deres opplevelse av skolemotstand. Fordi vi gjennom kvalitative forskningsintervjuer forsøker å forstå informantens livsverden, er dette en god metode for å kunne få en dypere forståelse av deres erfaringer og opplevelser med fenomenet skolemotstand (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 3; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). En av forutsetningene for kvalitativ forskning er at virkeligheten kontinuerlig er i forandring, og virkeligheten er formet av den enkelte. Ut ifra dette vil det si at forskeren kan bidra med noen svar, men ikke et fasitsvar (Nilssen, 2012, s. 25). Det er dermed sagt at formålet med denne metoden er ikke å finne et riktig svar, men å utvide forståelsen av fenomenet.

4.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Jeg undersøker fenomenet skolemotstand, og har dermed et fenomenologisk perspektiv. Min analyse hviler på et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv, hvor jeg utfører en tematisk innholdsanalyse for å utarbeide studiens funn. Et prinsipp i hermeneutisk fortolkning er at man kontinuerlig går frem og tilbake i tolkningsprosessen, altså den hermeneutiske sirkel, hvor formålet er å sikre gyldige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Når vi inntar et fenomenologisk perspektiv er vi opptatt av å undersøke informantens opplevelser og forståelser av et gitt fenomen (Tjora, 2021, s. 30). Skolemotstand er et fenomen som eksisterer innenfor skolesystemets rammer. Jeg har derfor undersøkt tidligere elevers *livsverden*, altså deres levde hverdagsverden, virkelighetsoppfattelse og opplevelse av

fenomenet skolemotstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Lund, 2012, s. 54). Begrepet livsverden har sine røtter fra filosofen Husserl, og er videreutviklet av filosof Heidegger: livsverden kan beskrives som det eksisterende miljøet der vi opplever og tolker verden rundt oss gjennom våre hverdagslige aktiviteter og forståelse av fenomener (Lund, 2012, s. 56). Alle informantene har ulike oppfatninger og opplevelser knyttet til fenomenet skolemotstand, noe som igjen kan bidra til at vi får en utvidet forståelsen av skolemotstand som fenomen.

4.2 Rekruttering og utvalg

Jeg har utført et strategisk utvalg, som betyr at jeg har valgt informanter som kjenner seg igjen i beskrivelsen jeg har gitt av skolemotstand, og har erfaringer og opplevelser knyttet til temaet (Tjora, 2021, s. 145). For å få tak i informanter publiserte jeg et offentlig innlegg på sosiale mediene Facebook og Instagram, hvor jeg redegjorde formålet med min masteroppgave, og at jeg ønsket å intervju personer over 18 år som kjente seg igjen i beskrivelsene av skolemotstand. Beskrivelsen av skolemotstand så jeg på som en viktig del av prosessen. Jeg valgte å skildre skolemotstand som både den tydelige utagerende motstanden som man ser i Willis studie (1977), og en mer skjult motstand som ikke nødvendigvis uttrykkes som motspill mot læreren, men at dette kunne innebære utsettelse av arbeid, frakopling i gruppearbeid, forsentkomminger og lite faglig selvtilit og motivasjon (Godø, 2014). Dette gjorde jeg for å vektlegge elevens livsverden og opplevelse, og at folk selv skulle avgjøre om de opplevde skolemotstand eller ikke. Hensikten med den brede forklaringen var også for å undersøke hvordan skolemotstand kan komme til uttrykk. Grunnen til at jeg ønsket informanter som var over 18 år var fordi disse både har mange års erfaring som elever i skolen, og fordi de har hatt tid og mulighet til å se tilbake på og reflektere over sin skolegang.

Mange personer tok kontakt med meg og var villige til å være informanter i undersøkelsen min. De kjente seg godt igjen i beskrivelsen jeg la ut om skolemotstand, som jeg avklarte innledningsvis og er vedlagt i informasjonsskrivet. Mye av tidligere forskning rundt skolemotstand, har hatt fokus på gutter og elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Willis, 1977; Aarseth & Johansen, 2012; Music & Godø, 2011). Jeg ble derfor veldig nysgjerrig da en jente med høyt utdannede foreldre ønsket å delta i min studie. Dette syntes jeg var så spennende, at jeg endret mitt fokus fra å dreie seg om elevers skolemotstand til skolemotstand hos jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, altså at de har høyt utdannende foreldre. For å

rekruttere flere informanter som identifiserer seg som jente, hadde opplevd skolemotstand, var over 18 år og hadde høyt utdannede foreldre, benyttet jeg en kombinasjon av formålstjenlig utvalg og bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40-41). I tillegg til innleggene på sosiale medier, snakket jeg også med venner og kjente for å komme i kontakt med mulige informanter. Jeg satt til slutt med tre informanter: Amina, Helene og Ida.

4.3 Utforming av intervjuguide

Jeg utformet en intervjuguide med tre deler: innledende spørsmål, hoveddel med fokus på skolemotstand og avslutning. De innledende spørsmålene omhandlet hvor gammel informanten er, deres utdanningsnivå og foreldrenes utdanningsnivå. Fordelen med å ha innledende spørsmål er at de kan være med på å skape en trygg situasjon for informantene fordi de krever lav grad av refleksjon, og jeg brukte disse som en slags oppvarming før jeg begynte å stille spørsmål som trolig krevde mer refleksjon (Tjora, 2021, s. 159).

Spørsmålstemaer var skolen, deg selv, medelever, foresatte og skolemotstand. Intervjuguidens oppdeling i de tre ulike hoveddelene hjalp meg i å holde oversikt over rekkefølgen på temaer og sikre at jeg stilte alle spørsmålene (Tjora, 2021, s. 171). Noen av spørsmål jeg stilte var «kan du beskrive hvordan skolemotstanden kom til uttrykk?» eller «hvordan trivdes du på skolen?» (se vedlegg 3: Intervjuguide). Ved å stille slike spørsmål ønsker jeg å innhente beskrivelser fra informantens livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 150). For å sikre at jeg fikk informasjon om det jeg hadde behov for når det gjaldt deres opplevelser av skolemotstand, og for å sikre at alle tre besvarte, benyttet jeg en kombinasjon av åpne spørsmål (som – hva synes du det beste med skolen var?), følelsesmessig spørsmål (hva følte du da du uttrykte motstand?) og beskrivende spørsmål (kan du beskrive din relasjon til lærerne?) (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 162, 165). Fordi åpne spørsmål gir informantene mulighet til å innlemme mer informasjon rundt temaer enn lukkede spørsmål (Tjora, 2021, s. 144), utformet jeg en intervjuguide med relativt mange åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å reflektere, utdype og beskrive egen erfaring og opplevelse med skole og skolemotstand (Brinkmann & Kvale, 2021, s. 160).

4.3.1 Gjennomføring av intervju

Denne studien består av tre individuelle intervju med informanter. Amina og Helene er begge 18 år, og Ida er 31 år. Intervjuet av Ida bærer noe preg av at hennes opplevelser fra skolen er flere år tilbake i tid. Dette kan påvirke hukommelsen hennes og hvordan hun beskriver og

tolker minner og opplevelser i dag. På samme tid ønsket jeg informanter som har fullført hele sin skolegang og som har mulighet til å reflektere over denne i et noe voksne perspektiv. Mens det er 15 år siden Ida gikk ut av grunnskolen, går Amina og Helene på siste året av videregående skole. Det kan derfor være lettere for dem å se tilbake på skole, skolemotstand og følelser.

For å skape trygge rammer rundt intervjuene, bør de gjennomføres på steder som er kjente for informanten og/eller at informanten selv får velge lokasjon (Tjora, 2021, s.135). Det var derfor viktig for meg å tilrettelegge intervjusituasjonen på en slik måte at den medførte minst mulig ulempe for informantene. Jeg var fleksibel i forbindelse med tidspunkt og sted, og intervjuene foregikk på Zoom (Ida), på et grupperom på skolen (Helene) og hjemme hos (Amina), fordi det var det de selv ønsket. Intervjuene varte mellom 1-1,5 time. Tjora (2021, s. 130) påpeker at det er viktig med god tid og løs prat før selve intervjuet slik at informantene får tillit til deg, noe som er spesielt viktig når intervjuet omhandler sensitive og følsomme temaer, som skolemotstand. Derfor hadde jeg løse tidsrammer knyttet til intervjuene og jeg satte av tid til litt småprat i forkant av hvert intervju for å trygge informantene og for at vi skulle bli litt kjent med hverandre. For å få informantene til å reflektere og beskrive om sin opplevelse med skole og skolemotstand, stilte jeg oppfølgingsspørsmål og ga dem god tid til å både utdype og fortelle (Svenkerud, 2021, s. 100). Særlig var det viktig å gi informantene god tid til å tenke og reflektere, noe som var spesielt viktig under intervjuet med Ida, fordi det var så lenge siden hun gikk på skolen. Sett i lys av at jeg visste hva jeg stilte spørsmål om, prøvde jeg flere ganger å få bekreftet det de sa for å sikre at jeg forsto deres utsagn (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 159). I neste del skal jeg fortelle om de tre jentene jeg har intervjuet, som jeg har anonymisert og gitt fiktive navn: Amina, Helene og Ida.

4.3.2 Informantene

Amina

Amina er 18 år gammel og går sitt siste år på videregående. Hun sier hun ikke er stor fan av skolen og at hun ikke føler skole er noe for henne. Slik har det ikke alltid vært. For Amina var barneskolen en veldig fin tid preget av mye lek, uten fokus på å prestere eller få gode karakterer. Fraværet av press og en karakterfri skolehverdag var noe hun satte pris på. Hun hadde mange venner og følte at hele klassen var gode med hverandre. Da hun begynte på ungdomsskolen uttrykte hun tydelige motspill mot læreren, og ble derfor plassert i egen gruppe for dem hun beskriver som «problembarna». Motstanden ses tydelig i relasjon til læreren, for da hun hadde lærere hun trivdes med, ble karakterene og motivasjonen hennes bedre. Hun fikk også mye støtte av mor som etterhvert trakk henne ut av den første ungdomsskolen. Der følte hun seg stemplet, lite likt av læreren og mistrives med det høye presset. Ved Aminas nye ungdomsskole økte trivselen. Hun følte på bedre relasjoner til lærerne, og opplevde en skole hvor alle hadde like muligheter. Når man går dypere inn på hva Amina følte når motstanden uttryktes, beskriver hun at hun ble uvel i magen og varm. Hun følte på mye sinne og hun slet med å holde inne det hun ville skrike til læreren. Hun kunne ønske hun ble sett, hørt og forstått.

Helene

Helene er 18 år og går siste året på videregående skole. Helene har alltid vært pliktoppfyllende og hatt mange venner. Helt fra 5. klasse var hun redd for å fremføre og snakke høyt i klassen. Helene syntes det var skummelt å begynne på ungdomsskolen, og det opplevdes særlig tøft da hun følte læreren ikke likte henne. Senere i 8. klasse opplevde Helene å bli mobbet, og samtidig følte hun ikke at lærerne tok tak i mobbingen. Dette gjorde henne utrygg. Helenes motstand uttryktes gjennom å ikke klare å gjøre oppgaver og innleveringer, eller gjennom fravær fra timer hvor hun følte seg utrygg på læreren. Hun hadde mye sinne inni seg, men klarte ikke å uttrykke dette på skolen. I stedet kunne hun ignorere læreren når læreren ville hilse på henne. Helene følte at hun ble stemplet som dum og at hun fikk dårlige karakterer uansett om hun skrev oppgavene sine selv, eller om moren gjorde det for henne. I 10. klasse fikk Helene en ny lærer som hun følte støttet henne. Han fulgte opp tiltakene om at Helene skulle få slippe å snakke høyt i timene, og ga henne ros og oppmuntring i undervisningen. Han ga henne også en lapp hvor det stod «Du får til alt du vil». Dette resulterte i at hun møtte opp i timene hans, men droppet timene hvor hun hadde en utrygg relasjon til læreren. Det denne læreren gjorde er fortsatt viktig for Helene den dag i dag, og hun har fremdeles lappen.

Ida

Ida er 31 år og har i dag mastergrad. Hun beskriver seg selv som opptatt av rettferdighet, og som en som ikke er redd for å si ifra. Da Ida begynte på barneskolen, fikk hun en lærer hun følte ikke likte henne, og som favoriserte enkelte elever. Allerede på småtrinnene ville hun ikke gjøre lekser, og hun krysset av for at hun hadde gjort dem, på tross av at det ikke stemte. Hun ville ikke jobbe i fag hun syntes var kjedelige, men følte på mye motivasjon i kreative fag, og annet hun syntes var gøy. Ida følte det var urettferdig at læreren skulle bestemme hva hun skulle gjøre. Samtidig var hun stille og gikk under radaren. Ida kunne ofte være alene i friminuttene, og følte at alle elevene var tydelig plassert i ulike stereotypiske kategorier hvor hun ikke passet inn. I tillegg til å ikke gjøre lekser, kom Ida ofte for sent og skulket flere timer. Hun opplevde også å bli mobbet på både barneskolen og ungdomsskolen innad i vennegjengen hun var en del av. Hun beskriver at det var mye drama med jentene, og på 6-7. trinn ble jentene mer utseendefiksert. Ida sier hun fikk lite oppfølging fra skolen i leksearbeidet, skolearbeidet, skulkingen, forsentkommingen og mobbingen. To ganger opplevde Ida at en mattelærer tok henne til side og spurte hvorfor hun kom så mye for sent, og at han forventet mer av henne, også faglig. Disse samtalene var viktige for Ida, og hun husker dem fortsatt godt.

4.3.3 Lydopptak

Jeg valgte å ta opptak av intervjuene, og skrev ikke notater underveis. Grunnen til at jeg ikke skrev notater var for å ha fullt fokus på informantene under intervjuet. Opptaket har gitt meg mulighet til å høre gjennom intervjuene flere ganger og fange opp viktige aspekter ved innholdet. For å ta opp lyd brukte jeg mobilappen Nettskjema-diktafon. Denne appen krypterer umiddelbart opptakene, og er godkjent av NSD. I forkant av intervjuene gjorde jeg meg kjent med appen, og tok flere prøveopptak for å teste hvordan det fungerte, og hvordan man skulle lagre opptaket. Dette førte til at jeg oppdaget at et opptak kunne vare i kun 60 minutter, noe som igjen påvirket intervjuene da jeg måtte starte et nytt opptak mens informanten snakket. Fordi intervjuene varte lenger enn 60 minutter, gjorde jeg to opptak under hvert intervju. Når det er sagt, fordi jeg var bevisst på dette før intervjuene startet, og fordi jeg hadde gitt informantene beskjed om dette ved oppstarten av intervjuene, var dette uproblematisk.

4.4 Transkribering

Transkripsjoner vil aldri være helt nøyaktige, og tonefall og kroppsspråk faller bort (Nilssen, 2012, s. 46). Alle navn, stedsnavn og navn på eventuelle tredjepersoner er anonymisert og gitt fiktive navn i transkripsjonene (Nilssen, 2012, s. 50). Til å begynne med transkriberte jeg så og si ordrett, men uten pauser og ikke-språklig uttrykk som for eksempel «eh». Dette er hensiktsmessig når man skal foreta en studie som vektlegger innhold og tema i datamaterialet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 295). Deretter hørte jeg på opptakene på nytt imens jeg leste transkripsjonene for å se om jeg hadde skrevet alt korrekt. Dette styrker analyseprosessens kvalitet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296). I denne prosessen fjernet jeg gjentakende ord som ikke endret utsagnets budskap. Transkriberingen er en fremgangsmåte for å få en oversikt over datamaterialet, som igjen er en forutsetning for analyse (Eriksen & Svanes, 2021, s. 295).

4.5 Analyse og analyseprosess

Min analyse er inspirert av Braun og Clark (2006) sin tematiske innholdsanalyse. I en tematisk innholdsanalyse er tekstens innhold og mening i fokus (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Jeg har en hermeneutisk tilnærming, som vil si at jeg har fortolket transkripsjonene i en dynamisk tolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Ut ifra dette er det viktig å påpeke at jeg som forsker har gjort mine egne fortolkninger som er utgangspunkt for tolkningsprosessen som resulterte i studiens funn. Transkriberingene ble 40 sider med tekst. For å analysere transkripsjonene, bearbeidet og avgrenset jeg materialet, før jeg kodet og kategoriserte (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287; Nilssen, 2012, s. 78). Som forsker er det særlig viktig å være transparent når det kommer til hvordan analyseprosessen har foregått, for å tydelig vise hvordan vi har kommet fram til funnene, slik at denne prosessen er åpen for både vurdering og kritikk (Eriksen & Svanes, 2021, s. 289). Jeg vil nå gjøre rede for min analyseprosess steg for steg.

Kort tid etter at intervjuene var gjennomført, men før transkriberingen, lagde jeg et eget skjema (se figur 1) der jeg noterte ned umiddelbare tanker, fiktive navn på informantene og egne refleksjoner rundt de gjennomførte intervjuene. Jeg skrev for eksempel overordnet og punktvis hva jeg trakk ut av innholdet i de tre intervjuene. Bak de fiktive navnene har jeg satt et tall som representerer rekkefølgen av intervjuene i tilfelle jeg skulle glemme hvem som var

hvem. Dette skjemaet var til hjelp for å få en oversikt over informantene og bli kjent med datamaterialet mitt.

Tema	Amina (1)	Helene (2)	Ida (3)
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> ○ 18 år ○ Siste året på vgs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 18 år ○ Siste året på vgs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 31 år ○ Fullført mastergrad
Skolen	<ul style="list-style-type: none"> ○ trivdes best på barneskolen (mindre press, mye lek) ○ Ser på seg selv som klovn ○ mistrives to første år på us, mest grunnet læringsmiljø (mye press) og kontaktlærer ○ ble plassert i en gruppe som alle så på som «bråkmakere/dumme» 	<ul style="list-style-type: none"> ○ trivdes på barneskolen ○ overgang til us var utfordrende (med nye elever og lærere) ○ 9A ble utløst 	<ul style="list-style-type: none"> ○ trivdes best på barneskolen ○ likte kreative fag og tema hun likte ○ trivdes ikke på us ○ gikk en del alene i friminutt
Medelever	<ul style="list-style-type: none"> ○ forventet at hun sa imot læreren og ikke jobbet mye i timen ○ på samme tid opplevde hun støtte på VGS er hun i en vennegjeng med lavt karaktersnitt ○ hun er den «smarte i gjengen» 	<ul style="list-style-type: none"> ○ opplever seg som lederen i gjengen ○ endret seg på us ○ hadde få venner på ungdomsskolen ○ ble mobbet på us 	<ul style="list-style-type: none"> ○ mer fokus på utseende i 6-7. trinn ○ fant ikke sin vennegjeng, følte seg malplassert ○ beskriver mye drama blant jentene

Figur 1: Skjema med umiddelbare refleksjoner over intervjuene

Stor del av analysearbeid tar utgangspunkt i transkriberingen. Under transkriberingen dukker tanker og ideer opp, og informanternes viktige utsagn blir tydelige (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg leste nøye gjennom de transkriberte intervjuene. Jeg lagde en tabell der jeg satte temaer fra intervjuguiden opp i den horisontale kolonnen og informantenes fiktive navn i den vannrette kolonnen. Neste steg sorterte jeg sitater fra informantene og plasserte de i skjema med temaer som: relasjon, skolemotstand, anerkjennelse og motivasjon (se figur 2). Dette kan kalles for en empirinær koding, og den gir systematisk oversikt over *hva* informantene sier (Tjora, 2021, s. 223). Disse temaene ble utarbeidet og endret i en tolkningsprosess hvor jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger. Dette er en metode som kalles tematisk koding (Braun & Clarke, 2006, i Eriksen & Svanes, 2021, s. 296). Innholdet i temaene handlet om deres relasjoner til lærerne, hvordan skolemotstanden deres kom til uttrykk, og det de fortalte om motivasjon og anerkjennelse. I tillegg til de tematiske kodene hadde jeg også en rubrikk med sitater som jeg tolket som sentrale, men som ikke gikk under kategoriene jeg lagde. Denne rubrikken førte til mitt siste funn som omhandlet overgangen fra barneskole til ungdomsskole.

Innholdstema/Navn	Amina	Helene	Ida
beskrivelse	18 år. Tydelige motspill mot lærer	18 år. Skolefravær og preget av uro og utrygghet	31 år. Lite motivasjon, og ble ikke fanget opp
Relasjon	<p>A: jeg bytta i starten av 9. trinn. Den skolen er ikke kjent for å være god, men det er det beste valget jeg har tatt, for der blir du ikke stempla. Du får like mye muligheter uansett. Det var ikke press. Men her (skole 2) gjør du så godt du kan og det er bra nok.</p> <p>INTERVJUER: kan du fortelle mer om læreren som du ikke trivdes med?</p> <p>A: ja, nei han likte ikke meg fra starten. Og jeg hadde jo han i noen måneder, også gikk han ut i permisjon, og da fikk vi vikar. Da jeg hadde Tore så fikk jeg 2, og med vikaren fikk jeg 5.</p> <p>INTERVJUER: hvordan merka du det fra Tore?</p> <p>A: Jeg husker første uka så</p>	<p>H: på barneskolen var det på en måte, du vet at skolen innebar at du skulle på skolen og du skulle lære, og det med å rekke opp hånda det var ikke så utrolig farlig, og du visste du kunne gjøre feil, og karakterer hadde ikke så mye å si. Du levde livet ditt. Men allerede da følte jeg et ubehag ved å rekke opp hånda. Læreren mine hadde sånne ispinner med navn på, og hvis ingen rakk opp hånda så trakk de av de. Det var det verste. Det kjente jeg ikke var gøy i det hele tatt. Og jeg sa i</p>	<p>IDA: jeg tror nok at jeg har krysset av flere oppgaver på ukeplanen enn det jeg gjorde.</p> <p>INTERVJUER: for sjekka læreren det?</p> <p>IDA: ja, læreren sjekka det, jeg har et vagt minne om litt sure miner på foreldremøter, hvert fall med ene læreren.</p> <p>IDA: jeg hadde henne fra 1-4. klasse. Og hun var ganske streng og konservativ. Hun følte jeg aldri likte meg. Det var kanskje fordi jeg ikke var så plikttoppfyllende når det kommer til leksene og sånt, jeg vet ikke.</p>

Figur 2: Sitater fra transkripsjonene ble sortert i kategorier.

Ved å kategorisere og analysere ble funnene tydeligere. Ved hjelp av skjemaene ble likheter å forskjeller klarere. Alle informantene kom med eksempler hvor de knyttet sin skolemotstand opp mot relasjoner. Det ble også tydelig at de uttrykte skolemotstand på ulikt vis. Etter hvert i analyseringsprosessen benyttet jeg meg av meningsfortetting for å systematisere og tematisere datamaterialet. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informanternes utsagn uten at meningen forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette resulterte i et skjema med oversikt over funn og sitater knyttet til funnene.

Funn/Informant	Amina	Helene	Ida
Relasjonens og anerkjennelsens betydning	<ul style="list-style-type: none"> Jeg husker første uka så fikk jeg anmerkning fordi jeg glemte av blyant. Ingen andre lærere gjorde det, og han gjorde det ikke mot noen andre enn meg. 	<ul style="list-style-type: none"> Fra dag 1, sa jeg til mamma «hun ene læreren liker meg ikke». Han hadde ikke favorittelever, du merka han likte alle elevene, og han visste at jeg likte Nintendo Switch, så han brukte litt tid til å snakke om det. 	<ul style="list-style-type: none"> Jeg hadde en lærer som var skikkelig sur og hun hadde jeg ikke noe respekt for. Så jeg orket ikke å gjøre alle leksene fordi jeg ikke likte henne.
Skolemotstandens ulike uttrykk	<ul style="list-style-type: none"> Jeg snakket tilbake på en veldig frekk måte, og det var ofte jeg gikk til personangrep. 	<ul style="list-style-type: none"> Målet mitt var å være usynlig og det syns jeg at jeg fikk til ganske bra så det bare ble sånn. 	<ul style="list-style-type: none"> Jeg var ikke den typiske klovn eller pøbelen. Men jeg var stort sett skikkelig umotivert, og ville gjøre det jeg var pliktig til å gjøre.

Figur 3: kategoriene ble til slutt funn med meningsfortattede sitater.

4.6 Studiens kvalitet

Kvalitativ forskning kan sies å være påvirket av forskerens verdier, interesser, holdninger og subjektive teorier og erfaringer, og dette kan utfordre forskningens troverdighet (Nilssen, 2012, s. 139). Det er jeg som forsker sitt ansvar å vise forskningens kvalitet gjennom å være transparent og bevisst min rolle som forsker (Nilssen, 2012, s. 140). Det vil si at jeg har vært kritisk til mine valg og tolkninger, og gjort kontinuerlige vurderinger. Videre skal jeg drøfte studiens kvalitet ut ifra begrepene reliabilitet, validitet og overføringsverdi, som er etablerte begreper i forskning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281; Tjora, 2021, s. 259).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens troverdighet, og om studiens funn er reproducerbar for andre forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281). En kvalitativ undersøkelse kan aldri bli gjort på akkurat samme måte av en annen forsker, nettopp fordi man som forsker uunngåelig sett er subjektiv (Nilssen, 2012, s. 141). Et annen aspekt ved studien er at jeg er den eneste som har bearbeidet datamaterialet, og har dermed ikke fått utfordret mine subjektive fortolkninger, som kan svekke studiens reliabilitet. Men det å være transparent og vise troverdighet skal være en del av hele prosessen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 42). Det vil si at jeg kontinuerlig har tenkt over hvilke valg jeg har tatt og at jeg må vise til disse valgene.

Mitt utvalg er som beskrevet, en blanding av strategisk/formålstjenlig utvalg og bekvemmelighetsutvalg. Til å begynne med hadde jeg et formålstjenlig utvalg, men grunnet en endring av problemstilling knyttet til jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, endret utvalget seg. Det endret utvalget mitt fra et formålstjenlig utvalg til et bekvemmelighetsutvalg. Da snakket jeg med venner og bekjente som spredde ordet videre og som til slutt resulterte i to informanter som ønsket å delta, og utfylte kriteriene, men på samme tid er perifere bekjente for meg. Det at jeg har tilknytning til to av informantene kan være problematisk. De jeg har kjennskap til kan ønske å bidra mer enn dem jeg ikke kjenner, som igjen kan påvirke studiens data (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). De kan også ha større vansker for å trekke seg fra studien på grunn av deres relasjon til meg. Derfor var jeg påpasselig med å fortelle informantene at det er lov til å trekke seg når som helst. Det var også viktig å påpeke at det ikke er noen rette svar og at de skal si hva de mener, og ikke hva de tror jeg vil høre.

4.6.2 Validitet

Validitet tar for seg om studien er *korrekt*, og om studien undersøker hva den sier den skal undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 282). For å styrke studiens validitet har jeg arbeidet systematisk og grundig. Intervjuguiden har vært en stor del av dette arbeidet. Det at informantene får de samme spørsmålene og tiden til å svare styrker studiens validitet. Videre gjorde lydopptakene av intervjuene det mulig for meg å høre de flere ganger, som førte til mer nøyaktige transkripsjoner og nøye tolkninger. I analysearbeidet har transparens vært viktig. Det å vise til mine analysesteg har gjort min studie åpen for kritikk og vurdering. Jeg har kontinuerlig gått inn i datamaterialet mitt for å vurdere og være kritisk til mine fortolkninger. Dette har jeg gjort for å skape en perspektivisk subjektivitet, som vil si å stille spørsmål ved mine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Dette styrker studiens kvalitet.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at en av informantene som nevnt er 31 år, og dette kan ha påvirket hennes minner og tolkning av opplevelsene. Dette kan svekke studiens validitet. På samme tid er det hennes fortolkning av *hennes* livsverden, som kan være verdifull i seg selv.

4.6.3 Etiske betraktninger

Når man forsker er det alltid forskningsetiske hensyn som må følges. Informantenes rett til å bli beskyttet, og at deres identitet og personopplysninger blir vernet er alltid en prioritet (Nilssen, 2012, s. 144; Ryen, 2002, s. 209). Jeg har fulgt NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer for å utføre en god vitenskapelig praksis. Når man skal behandle data som kan inneholde personopplysninger og identifisere personer må dette meldes inn til NSD. I søknaden til NSD beskrev jeg mitt prosjekt, og at mitt prosjekt vil behandle personopplysninger, samt vedlagt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Etter tilbakemelding fra NSD gjorde jeg nødvendige endringer i informasjonsskrivet. Godkjennelsen kom 26.01.23 og ligger som vedlegg (se vedlegg 1).

Mine informanters trygghet og konfidensialitet lå i første rekke. For å utføre et informert samtykke fikk informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (Nilssen, 2012, s. 145). I dette informasjonsskrivet var deres rettigheter forklart. Jeg understrekte flere ganger at det var lov til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Med tanke på at jeg hadde tilknytning til to av informantene, var det særlig viktig å påpeke at jeg har taushetsplikt som forsker, og at deres deltakelse eller bidrag ikke vil bli delt til noen. Det ble også da særlig lagt vekt på å formidle at de kan trekke seg selv om de har en tilknytning til meg.

I tillegg til å bruke appen Diktafon ble alle transkripsjoner skrevet i skylagringstjenesten til OsloMet etter OsloMets retningslinjer for behandling av data. Alle navn, både informanters og andre personer som ble nevnt med navn av informantene har blitt anonymisert og gitt fiktive navn umiddelbart. Lydopptakene ble slettet etter de ble transkribert og lyttet til gjentatte ganger. Transkripsjonene blir slettet ved prosjektets slutt. Intervjuet som måtte gjennomføres digitalt ble etter OsloMets retningslinjer utført på Zoom gjennom min studentbruker.

4.6.4 Overføringsverdi og studiens svakheter

Det har ikke vært et mål å få frem en statistisk generaliserbarhet. I en fenomenologisk tilnærming er hensikten å få frem enkeltpersoners opplevelser og tolkninger. I et utvalg på tre personer er ikke utvalget representativt. Det mine tre informanter har vist er sine historier som elever som har opplevd skolemotstand, og det i seg selv kan være verdifull kunnskap og forståelse for lærere og ansatte i skolesystemet i arbeidet å gi alle elever best mulig

skolehverdag. I tillegg er det viktig å påpeke at fenomenet skolemotstand er et komplekst tema, som kan forstås gjennom flere perspektiver, og derfor kan ikke kun én studie dekke hele kunnskapsgrunnlaget. Jeg har derfor, grunnet oppgavens begrensninger, valgt å ikke sette fokus mot det faktum at to av informantene har opplevd mobbing, selv om dette er et viktig aspekt å undersøke og kan sies å være en svakhet ved studien. Når det er sagt har informantene vist skolemotstandens ulike uttrykk, og hvilke følelser og tanker som ligger bak. Dette vil jeg nå vise i oppgavens neste kapittel: studiens funn.

5 Funn

Til tross for at de tre jentene, Amina, Helene og Ida kommer fra nok så like klassebakgrunner, har en tematisk analyse vist at deres skolemotstand uttrykkes på forskjellig vis. På samme tid kan man se at deres motstand kan ses i sammenheng med relasjoner til lærere, lite motivasjon og økende krav. Alle tre forteller at de ikke følte at læreren likte dem. Jeg har undersøkt *hvorfor og hvordan kommer skolemotstand til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan kan læreren håndtere og forebygge*, og fire sentrale funn er: 1) betydningen av anerkjennelse og gode relasjoner, 2) lite motivasjon og mestringsforventning, 3) skolemotstanden har ulike uttrykk og 4) økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstanden. Funn 1 og 2 henger sammen fordi man kan se at informantene knytter motivasjon opp mot relasjonene til lærerne. Likevel har jeg valgt å skille disse to for å lage en tydelig oversikt over funnene. I dette kapittelet redegjør jeg for de sentrale funnene skissert over. På hvert av funnene vil jeg ta for meg én informant av gangen. Dette gjør jeg for å gi et klart og oversiktlig bilde av informantenes skolegang.

1. Betydning av anerkjennelse og gode relasjoner

Både Amina, Ida og Helene beskriver motstanden direkte knyttet til relasjonene til lærerne. Ida, som er eldst av de tre informantene og som har færrest klare minner fra skolen, husker fortsatt urettferdigheten hun følte på da læreren hun hadde på småtrinnene favoriserte elever.

Ida: Jeg synes å huske at det å ha kjipe lærere var kjipt. Det gjorde at jeg rett og slett ikke fikk respekt for dem. Jeg hadde en lærer som var skikkelig sur og hun hadde jeg ikke noe respekt for. Så jeg orket ikke å gjøre alle leksene fordi jeg ikke likte henne. For jeg synes det var urettferdig - at alle de som var flinke og pliktoppfyllende og som gjorde noe ut av seg, skulle bli løfta opp på en pidestall, så skulle ikke de andre få noe oppmerksomhet.

Ida beskriver at hun allerede fra da hun begynte på skolen følte at læreren ikke likte henne. Grunnen til dette var at hun ikke kan huske at læreren smilte til henne. Dette, i tillegg til favoriseringen av enkeltelever, påvirket Idas relasjonen til lærerne, og hun følte på mye urettferdighet og mistet respekt for dem. I tillegg beskriver hun at det foregikk mobbing på skolen, noe hun opplevde både på barnetrinnene og ungdomstrinnene.

Ida beskriver lite eller ingen oppfølging av lærerne, både når det kom til tiltak i forbindelse med klassemiljø og Idas lave motivasjon. Hun sier at hun gikk litt under radaren og at hun ikke var den typiske «bråkmakeren». På ungdomsskolen fikk hun en ny lærer som stilte krav til henne:

Ida: En som hadde betydning var han læreren på ungdomsskolen som var veldig direkte og sa «hallo jeg ser deg, jeg vet du kan bedre enn det her. Hva skjer? Ta deg sammen». Jeg tror nok det. For da fikk jeg følelsen av at jeg skjønnte ting, men at jeg bare ikke gadd.

Denne læreren tok henne til side to ganger og sa hun måtte ta seg sammen og at han visste hun kunne bedre. Denne samtalen satt Ida pris på, og sa at hun følte seg sett, selv om han påpekte hennes forbedringspotensial. Ida forteller at det gjorde henne godt, men at effekten av samtalen ikke vedvarte. Imens Ida går under radaren opplever Amina konfliktfylte relasjoner med lærerne:

Amina: Jeg husker første uka så fikk jeg anmerkning fordi jeg glemte blyant. Ingen andre lærere gjorde det, og han gjorde det ikke mot noen andre enn meg. Jeg følte ikke at jeg ble sett tror jeg. Jeg følte ikke at han prøvde å forstå meg. Jeg var dømt fra starten, og det var ikke så mye jeg kunne gjøre med det. Så jeg følte at uansett hva jeg gjør, så er jeg låst. Og det er der sinnet kom fra. At jeg føler at det er irriterende at han skal bestemme hvordan jeg gjør det på skolen.

Amina sier hun har hatt et dårlig forhold til skolen. Hun sier det ble verre da hun begynte på en ungdomsskole preget av prestasjonspress, hvor hun fikk en lærer hun følte stemplet henne som «problembarn». Denne relasjonen beskriver hun som konfliktfull, som var preget av mye sinne fra både henne og læreren. Amina forklarer selv at skolemotstanden og de dårlige relasjonene påvirket skolearbeidet hennes. Når hun har hatt gode relasjoner til lærerne forteller hun at hun får et mer positivt syn på skolearbeid, og hun får tydelige mål når det kommer til karakterer og hvor mye hun skal jobbe med skole. Etter noen måneder på ungdomsskolen ble Amina plassert i en egen gruppe hos helsesykepleier med andre elever som hun karakteriserer som «problembarn», og dette fikk Amina til å føle seg fordomsdømt. Amina sier skolemotstanden avtok da hun skiftet skole. Den nye skolen beskriver hun som en skole med mindre prestasjonspress, med fokus på likeverdig undervisning. Men da hun fikk en ny lærer på videregående begynte skolemotstanden igjen.

Amina: I første klasse på videregående hadde jeg ikke mye motstand fordi alle lærerne likte meg, og jeg likte dem. Så kom andre klasse, og jeg fikk ny lærer, og da er vi tilbake til hvordan jeg oppførte meg med Tore (lærer på ungdomsskolen), bare litt mildere versjon. Alt slukna da jeg fikk han, jeg brydde meg ikke litt en gang. Jeg var mer saklig enn 8.klasse. Jeg sa ikke ting for å være slem, jeg sa ting jeg mente på en streng måte.

Det Amina trengte var noen som så henne, og som satte tydelige krav til henne, men på samme tid forsto henne. Dette opplevde hun da klassens assistenten kunne ta henne ut av timen på ungdomsskolen, og sa hun forsto hvorfor Amina var sint. Det samme følte hun da spansklæreren på videregående ga henne en sjanse til på en fagsamtale, og ga henne karakter 4, selv om Amina mener hun ikke fortjente det. Denne hendelsen sier Amina gjorde at hun følte seg sett, og at læreren forsto at elevene hadde mange fag de skulle mestre. På den nye ungdomsskolen Amina begynte på beskriver hun at alle hadde like muligheter, og at det var et større fokus på det sosiale i stedet for prestasjoner. Dette satt Amina pris på.

Helene beskriver en utrygghet og at hun alltid har vært redd når hun ikke har kontroll over enkelte situasjoner, spesielt har det å snakke høyt og fremføre vært vanskelig. Derfor har trygghet vært viktig for henne. På barneskolen trivdes hun og hadde god kontakt med kontaktlæreren fordi hun tok Helene seriøst og hørte på hva hun sa. Dette opplevde Helene at endret seg da hun begynte på ungdomsskolen. Helene sier hun følte kontaktlæreren ikke likte henne, og da de opprettet en avtale om at Helene ikke skulle snakke høyt i timen, opplevde hun at den ikke ble fulgt. Dette gjorde at Helene ble mer utrygg og mistet tillit til lærerne. På slutten av 9. trinn fikk Helene David, en ny lærer i matte og naturfag:

Helene: David hadde ikke favorittelever, du merka han likte alle elevene, og han visste at jeg likte Nintendo Switch, så han brukte litt tid til å snakke om det. Men jeg merka at, ikke bare lærte jeg mer, men jeg fulgte mer med i timene. Og da jeg skulle øve til prøvene, følte jeg det var prøver verdt å øve til fordi jeg visste det var en lærer som stiller seg nøytral i vurderingen. Det at navnet mitt står på prøven ikke får de til å tenke «åh, der er Maria, hun er en 3» for det var den jeg følte på i norsk, at uansett hva jeg gjør får jeg 3. Men hos David var det verdt å øve for hans vurderinger er basert på hva du får til. Så både lærte jeg mer, og den kunnskapen sitter fortsatt. Men alt i norsken husker jeg ikke.

Helene beskriver spesielt ungdomsskolen som en tid som var preget av utrygghet og mobbing, og at hun ikke ble tatt vare på av lærerne, men dette endret seg da hun fikk David. Det at han bydde på seg selv og var personlig sier Helene gjorde at alle elevene likte David og timene hans. I tillegg skrev David en lapp til Helene hvor han skrev at hun kan klare alt hun bestemmer seg for. Denne lappen har Helene hengt opp på rommet sitt, og hun sier det betydde veldig mye at en lærer endelig så henne.

De tre jentene har alle erfart å ha dårlige relasjoner til lærere. Jentene beskriver lærere som har favorisert noen bestemte elever, ikke satt inn tiltak mot mobbing, og ikke sikret en god tilrettelegging i skolehverdagen. De dårlige lærer-elev-relasjonene beskriver jentene som en del av årsaken for egen skolemotstand. Amina og Helene har følt seg stemplet som problemelever, samt lite ivaretatt, sett og anerkjent. På samme tid har jentene også erfart å ha gode relasjoner til lærere, der lærerne og jentene har vist gjensidig respekt for hverandre. Disse lærerne har stilt krav til jentene samtidig som de har vist de liker dem. Samtidig med slike gode lærer-elev-relasjoner, sier jentene at deres skolemotstand avtok. Når det er sagt, for Idas del hadde ikke hennes møte med læreren som tok henne til side, stilte krav og satte grenser, langvarig effekt på hennes skolemotstand.

2. Lite motivasjon og lave mestringsforventninger

Både Amina og Helene beskriver høye forventninger til seg selv når det kommer til skoleprestasjoner. Ida derimot, erindrer ikke erfaringer med høye faglige forventninger til seg selv, men hun beskriver skolegang preget av lav motivasjon.

Ida: Det at lærerne favoriserte, og ikke motiverte og hjalp alle sammen gjorde at jeg ikke likte de noe særlig. Og det tror jeg må ha smitta over på motivasjonen min til skolearbeidet. Jeg hatet lekser. Jeg ble aldri ferdig med arbeidsplanene. Jeg kunne gjøre det noen ganger, men jeg syns det var så kjedelig.

Ida forteller at hun mistet motivasjon tidlig på barneskolen. Dette forklarer hun med at hun ikke likte lekser og synes det var kjedelig. Utdraget viser at hennes motivasjon ble negativt påvirket av lærernes favorisering av enkeltelever. Hun savnet at lærerne ga henne faglig støtte og hjalp alle elevene i klassen. Dette viser at motivasjonen har en sammenheng med Idas opplevelse av relasjonene til lærerne. I tillegg beskriver hun at hun mestret kunst og håndverk.

Hun likte muligheten til å arbeide kreativt gjennom prosjekter i faget. Ida sier at det gjorde henne mer motivert.

Da Amina begynte på ungdomsskolen opplevde hun at skolekulturen bar preg av prestasjonspress og høye forventninger. Dette, i tillegg til at hun følte seg stemplet av lærerne, gjorde at hun mistet motivasjonen. På samme tid sier Amina at skole ikke er noe for henne, og at hun er dårlig til å gjøre skole som innebærer pugging. Mangel på mestringserfaringer førte til lite motivasjon og mestringsforventning. I de periodene hvor Amina hadde minst motivasjon prøvde moren hennes å støtte henne ved å stille krav til henne, noe som ikke økte motivasjonen:

Amina: Det som er greia med meg når det gjelder skole er at - greier jeg det ikke gir det meg ikke motivasjon til å prøve, det gir meg motivasjon til å gi opp. Da mamma sa at jeg måtte prøve hardere, fikk jeg ikke motivasjon. Da ble jeg sånn - greit da fakker jeg det opp, det er ingen utvei.

Som beskrevet tidligere har Helenes skolegang vært preget av utrygghet og redsel for situasjoner hvor hun ikke har kontroll. Da hun begynte på ungdomsskolen følte hun at hun ble stemplet som dum av lærerne, og at lærerne ikke respekterte eller godtok at hun slet med å snakke høyt foran klassen. På samme tid hadde hun høye forventninger til seg selv og syntes at hun var skoleflink, men det ga ikke utslag på karakterene. Helene følte at hun fikk karakteren 3 uansett hva hun gjorde.

Helene: Jeg hadde store forventninger til meg selv og ville gjøre det best. Jeg vil jo vise meg, og vil ikke bli sett på som dum. For jeg merka at når jeg gjorde det dårlig mista jeg meg selv i den forstand at – okei du får ikke til dette, det er bare å gi opp. Så jeg var sånn både på skolen og hjemme. Jeg hadde gitt opp alt, jeg lå bare på sofaen hjemme, jeg var aldri ute og fikk ikke til noe. Jeg hadde ikke noe mestringsfølelse og den kom aldri før David.

Etter hvert ville Helene bare gi opp skolearbeidet. Hun følte lite eller ingen mestring, og da hun lot moren, som er norsklærer, ferdigstille oppgavene for henne, fikk hun fortsatt karakteren 3. Helene forteller at hun fikk lite hjelp i timene, og at lærerne i en tilbakemelding sa at hun skrev som en «utlending». I timene til de lærerne hun hadde dårlige relasjoner til hadde hun også lite mestringsfølelse, mestringsforventninger og motivasjon. Dette snudde da hun fikk David som lærer. Han ga henne positive tilbakemeldinger og var positiv til det hun

fikk til. Han fulgte også opp tiltaket om at Helene kunne slippe å snakke høyt foran hele klassen. Etter hvert mestret Helene å delta muntlig, men kun i timene til David. På videregående økte Helenes motivasjon. Hun beskriver en skolekultur preget av trygghet og inkludering. Lærerne ønsket å forstå og akseptere henne; de tilrettela undervisningen ved å tilby valgmuligheter knyttet til vurderingssituasjoner, slik som å sende video til læreren i stedet for fremføring. I dag snakker Helene høyt foran klassen og skriver sine egne oppgaver uten utfordringer. Dette mener hun har alt med relasjonene til lærerne å gjøre.

Helene og Amina beskriver at de har en økt motivasjonen for skole og læring når de opplever å ha en god relasjon til lærerne. Amina og Helene skildrer motivasjonen i sammenheng med relasjonene til lærerne, og hvordan lærerne legger til rette for mestring gjennom mestring, støtte og ros. I tillegg er høye krav en faktor som påvirker motivasjon negativt. Det viser at de har et behov for å føle mestring, støtte og ros for å oppleve motivasjon. Ida derimot, sier at hun hadde lite motivasjon for skole og læring fordi hun opplevde at fag og lekser var kjedelige. De kreative fagene gjorde Ida mer motivert, fordi det var av relevans for hennes interesse.

3. Skolemotstanden har ulike uttrykk

De tre jentene uttrykker skolemotstand på ulike måter. På den ene siden har vi Amina med tydelig motspill mot lærerne, hvor hun uttrykte sinne og uenighet. På den andre siden har vi Ida, som uttrykte skolemotstand gjennom å ikke gjøre lekser, forsentkomninger og skulk. Til slutt har vi Helene som viser innagerende atferd, utrygghet og som trekker seg tilbake. Jeg skal nå vise funn knyttet til hvordan informantene uttrykte deres skolemotstand.

Første gang Amina husker hun uttrykte skolemotstand var i 7. klasse. Dette var i musikktime hvor hun opplevde at musikk læreren utelukkende ga henne skylden for å spille ball, selv om andre elever var deltakende. Amina beskriver denne relasjonen som den første som ble dårlig, og at det var da hun begynte å komme med motspill mot lærerne. Grunnene til at Amina ikke likte læreren var at hun følte alt hun gjorde ble feil uansett, og at læreren var spesiell og rar. Det var en gjensidig irritasjon mot hverandre. Amina beskriver skolemotstanden som en følelse som kom i kroppen, hvor hun fikk vondt i magen og ble varm. Hun følte på et sinne og fikk lyst til å rope ut alt hun tenkte på og være så slem som mulig. Amina sier hun brukte mye krefter på å holde dette inne. Amina forteller at det ble

verre på ungdomsskolen og videregående skole, og at hun da kom med tydelige motspill mot læreren hvor hun uttrykker mye sinne:

Amina: jeg snakket tilbake på en veldig frekk måte, og jeg gikk til personangrep og det jeg ofte pleide å gjøre var at jeg kommenterte hvor mislykka de var som lærere. Og at hvis jeg får dårlige karakterer så er det bare å skyld på lærerne fordi de gjør så dritt jobb uansett.

Da Amina begynte på ungdomsskolen ble hun etter få måneder plassert i en elevgruppe med dem Amina kaller, «problembarna». Når bestemte elever viste utagerende atferd, ble de sendt til denne gruppa. I denne gruppa fikk de oppgaver, som for eksempel å lage dekorasjoner og lignende. I tillegg forelå det en avtale om at de skulle være i denne gruppa når hele skolen hadde felles friminutt. Dette mener Amina var tilfelle for å holde de unna alle andre elever. Hun følte det var ekskluderende.

Mens Amina viste tydelige motspill mot lærerne, uttrykte Helene motstanden sin på en annen måte. Helene beskriver sine utfordringer knyttet til utrygghet og tap av kontroll. På barneskolen var hun redd for å fremføre og snakke høyt i timene. På samme tid beskriver hun seg som utadvendt, en leder i elevgruppen og at hun hadde mange venner. Helene syns derimot det var utfordrende å begynne på ungdomsskole, spesielt på grunn av nye elever og nye lærere. Etter noen måneder på ungdomsskole mistet hun venner på grunn av sosiale grupperinger, og opplevde da mobbing og ekskludering fra sine tidligere venner. Frykten for å fremføre økte på ungdomsskolen, og det gjorde at hun unngikk å fremføre. Engstelsen til Helene intensiverte, og det resulterte i at hun ikke ville skrive innleveringer fordi hun følte hun fikk dårlige karakterer uansett hva hun gjorde.

Helene: jeg ignorerte læreren som hilste på alle i døra. Det var min måte å si at jeg ikke har tiltro til deg. Også fikk jeg kjeft i en evighet etterpå, - «fordi du lagde drama, og alle så det, du ødelegger for deg selv»

Helene forteller at hun hadde mye sinne inni seg, og dette sinnet var rettet mot lærerne som hun følte ikke tok vare på henne. På samme tid turte ikke Helene å uttrykke sinnet mot lærerne, men det gikk utover moren, og seg selv. Helene kunne være hjemme fra skolen og føle på tristhet og uro. Fravær ble en beskyttelsesstrategi for å unngå utrygghet og vonde følelser. På denne måten viste hun innagerende atferd.

Ida forteller at motstanden kom da hun mistet motivasjon tidlig på barnetrinnet. Hun uttrykte motstanden sin gjennom å ikke gjøre lekser. I tillegg kunne hun, med en venninne, stikke av fra skolen og dra på den lokale kiosken, eller snike seg inn i fritidsklubben. Noen ganger ble det oppdaget og de fikk tilsnakk, andre ganger gikk det uoppdaget.

Ida: Som jeg nevnte, var jeg ikke den typiske klovn eller pøbelen. Men jeg var stort sett skikkelig umotivert, og var litt trassig i det at jeg ikke ville gjøre det jeg var pliktig til å gjøre.

På ungdomsskolen beskriver hun at motstanden utviklet seg til å omhandle skulking og flere forsentakninger. Både på ungdomsskolen og videregående skole ble hun nedsatt i ordenskarakteren. Ifølge henne var ikke dette noe som ble tatt tak i av ansatte ved skolen, og at dette gikk under radaren for lærerne.

De alle tre uttrykte skolemotstanden på ulikt vis. Amina viste utagerende atferd gjennom motspill mot læreren og uro i timene. Helene viste en mer innagerende atferd hvor hun ønsket å unngå situasjoner hvor hun kunne føle på utryggheten. Dette gjorde hun gjennom å unngå å fremføre og skrive oppgaver, holde seg hjemme fra skolen og trekke seg tilbake sosialt. Hun følte på mye sinne, men det turte hun ikke å uttrykke på skolen. Til sist har vi Ida som uttrykte skolemotstand gjennom å unngå skolearbeid i form av lekser, forsentakninger, og det man kan kalle skulk. Ida sier denne atferden ikke ble kontinuerlig fulgt opp av lærerne. Med det har vi tre ulike uttrykk av skolemotstand: utagerende atferd (Amina), innagerende atferd (Helene) og en skjult motstand (Ida).

4. Økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstanden

Det siste funnet handler om hvordan informantenes skolemotstand endret seg fra barneskole til ungdomsskole. De sosiale og faglige kravene økte med klassetrinnene, og dette preget skolehverdagen deres. Barneskolen var en fin tid med godt klassemiljø og lite press:

Amina: På barneskolen så trivdes jeg egentlig ganske greit, jeg hadde venner og det var liksom ikke noe press på å være så kul, vi bare lekte. Det synes jeg var veldig gøy, for det var ikke så veldig høy vanskelighetsgrad på barneskolen. Fikk ikke karakterer, fikk ikke anmerkninger, fikk ingenting så.

Både Amina, Helene og Ida skildrer barneskolen som en fin periode. De alle trivdes og mener at klassemiljøet var trygt og godt. Likevel beskriver Helene og Ida at konflikter kunne oppstå, men på samme tid påvirket det ikke klassemiljøet eller deres trivsel. Dette begrunner Helene i at det ikke var sosiale grupperinger, og at var uakseptert å baksnakke hverandre. Likevel skildrer alle et klassemiljø og læringsmiljø hvor det ikke var et fokus på sosial status eller prestasjoner. Imidlertid sier Ida at hun husker det var mye lekser og arbeidsplaner, og at det var faglig demotiverende.

Helene forteller at hun allerede på barneskolen var redd for å snakke høyt i timene. Når det er sagt, hindret det henne ikke fra å gjøre det, fordi klassemiljøet ga rom for å feile. Dette begrunner hun i støtte fra lærerne, og medelever som ikke reagerte negativt da noen gjorde feil. Derimot blir ungdomsskolen beskrevet som preget av økte sosiale og faglige krav:

Amina: Jeg syns skole kan være veldig tøff for den mentale helsen. Veldig flinkhetstyranni. Prestere. Og det har gjort sånn at skole er veldig enkelt å stresse over, og kan gjøre meg deppa egentlig. For det er veldig mange elever som blir deppa over skolen.

Både Amina og Helene forteller at skole kan være utfordrende for den mentale helsen. Begge sier at det skjedde på ungdomsskolen og videregående skole, og at det var da skolemotstanden deres oppsto. På den ene siden har Amina opplevd å kjenne på presset fra omgivelsene (mor og skole) og seg selv. Moren til Amina sa det ikke var tilstrekkelig med 2 og 3 i karakter. Amina forteller at hun følte på stress, og brøt sammen da moren stilte krav til henne. Da endret moren sine krav, og ga Amina trøst. Denne støtten hjalp Amina med å senke stresset. Helene legger derimot hovedsakelig disse kravene på seg selv, hun har høye ambisjoner og vet at hun må ha høye karakterer for å nå disse. Helene har flere ganger holdt seg hjemme fra skolen hvor hun følte på en frykt for å mislykkes, og tenkte hun ikke var god nok.

Ida: jeg tror at det var rett og slett en klassisk gruppering – de er populære, de holder på med den hobbyen, de er dem rare. Det ble veldig stereotypiske grupperinger av alle sammen. Det ble veldig tydelig på hvem som var sånn og sånn.

Mens Amina og Helene sier grupperingene dannet seg først på ungdomsskolen, beskriver Ida at det allerede i 6-7. trinn dannet seg grupperinger. I tillegg ble det et større fokus på utseende blant jentene. Ida og Helene skildrer grupperingene som stereotypiske. Helene trakk seg unna

det sosiale klasse miljøet på ungdomsskolen, som hun begrunner i hennes angst og det faktum at hun ble mobbet av hennes tidligere venner. På samme tid hadde hun to venner som hun betegnet som gode venner.

Oppsummerende viser dette funnet at det skjer en endring fra barneskolen til ungdomsskolen når det kommer til faglige og sosiale krav. Ingen av informantene har beskrevet at skolehverdagen bar stor preg av skolemotstand på barneskolen. Dette endret seg da de begynte på ungdomsskolen. Det økende presset var en faktor til den økende skolemotstanden. Når det er sagt er det viktig å påpeke at Ida ikke følte på prestasjonspress i like stor grad som Amina og Helene. I tillegg opplevde Ida barneskolen som faglig demotiverende med mye lekser og arbeidsplaner. På den måten kan man si at Idas skolemotstand ikke økte betraktelig ved overgangen til ungdomsskolen.

5.1 Oppsummering av funn

Funnene har blitt sortert i følgende: 1) betydningen av anerkjennelse og gode relasjoner, 2) lite motivasjon og mestringsproblemer, 3) skolemotstand har ulike uttrykk og 4) økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstand. Grunnen til at jeg har gjort rede for disse funnene er fordi de viser hva informantene opplevde som betydningsfullt i forbindelse med deres skolemotstand. Jeg har vist gjennom funnene at dårlige relasjoner og lite motivasjon kan fremme motstand, og at skolemotstanden har ulike uttrykk. Dette kan bidra til å utvide forståelsen av skolemotstand.

Både Amina, Helene og Ida har opplevd dårlige relasjoner til lærerne, og forklarer at relasjonene hadde stor betydning for deres skolegang. De har alle følt at lærerne ikke likte dem, og dette begrunner de blant annet i fravær av smil, favorisering og stempling. Selv om de har dårlige opplevelser forteller de også om gode. Hvor de har opplevd å bli hørt og forstått, og stilt krav til. Dette er behov de alle beskriver. I tillegg kan relasjonene påvirke deres motivasjon og mestringsopplevelse. De har fortalt at en mangel av gode tilbakemeldinger og mestringsfølelse gjør at de har lyst til å gi opp, og at mange fag og lekser kan være kjedelige som igjen virker demotiverende.

Når det kommer til skolemotstandens ulike uttrykk ser vi at alle tre har ulike uttrykk. Amina har tydelige motspill mot lærer med sinne og frustrasjon, Helene er utrygg og trekker seg

tilbake, mens Helene er demotivert, skulker og går noe under radaren. Det de alle har til felles er at det utviklet seg jo eldre de ble. Barneskolen blir beskrevet som et sted med mye lek og venner, mens ungdomsskolen bar preg av grupperinger og mye prestasjonspress. I neste kapittel drøfter jeg disse funnene opp mot relevant teori.

6 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg drøfte informantenes erfaringer med skolemotstand opp mot problemstillingen: *hvorfor og hvordan kommer skolemotstand til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan kan læreren håndtere og forebygge?* Drøftingen tar utgangspunkt i de fire funnene: 1) betydningen av anerkjennelse og gode relasjoner, 2) lite motivasjon og mestringsforventning, 3) skolemotstanden har ulike uttrykk, 4) økende sosiale og faglige krav. Først sammenfatter jeg kort studiens empiriske funn, for deretter å drøfte funnene opp mot teorien og forskning fra kapittel 2 og 3. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan læreren kan håndtere og forebygge skolemotstand ut ifra denne diskusjonen.

Mine funn viser at skolemotstand er et komplekst og sammensatt tema, som kan undersøkes på flere ulike plan. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på prosesser som foregår på individnivå, som vil si de psykologiske pedagogiske prosessene. Sammenfattende viser mine funn at gode og trygge læringssituasjoner og lærer-elev-relasjoner er betydningsfulle faktorer som kan påvirke skolemotstanden. Lærer-elev-relasjonene påvirker skolemotstanden til jentene i stor grad. I tillegg viser funnene at deres motivasjon og mestringsforventning hadde sammenheng med relasjonene til lærerne. Mangel på faglig og sosial støtte og anerkjennelse reduserte graden av motivasjon og mestringsforventning. Skolemotstanden uttrykkes på ulikt vis: opposisjonell atferd (Amina), innagerende atferd (Helene), og lite faglig motivasjon som ikke blir oppdaget (Ida). Til slutt ser man at informantenes skolemotstand øker i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. De beskriver en skolehverdag på barneskolen preget av trygge læringssituasjoner og godt klassemiljø, men dette endret seg på ungdomsskolen. Med alderen økte opplevelsen av prestasjonspress, sosiale grupperinger og utseendefokus.

6.1 Skolemotstandens ulike uttrykk

Som nevnt tidligere uttrykte informantene skolemotstand på ulikt vis. Tidligere forskning viser at tydelig opposisjonell atferd som uttrykk for skolemotstand er dominert av gutter (Godø, 2014; Willis, 1977). På samme tid kan jenter også utvise en slik atferd preget av sinne og opposisjon (Godø, 2014, s. 125; Jackson, 2006; Lyng, 2009). Dette viser Amina gjennom utagerende og opposisjonell atferd mot lærere (Overland, 2007), hvor hun uttrykker mye sinne rettet direkte mot dem. Dette er noe likt den motstanden vi ser i andre studier hvor elever viser en opposisjonell atferd som er lett å observere (Allan, 2010; Jackson, 2006, s. 34;

Lyng, 2009; Willis, 1977). Ved å si at skole ikke er noe for henne skaper hun en avstand fra seg selv og skolen, og uttrykker at det er et sted hun ikke føler tilhørighet til. Dette betyr at skolemotstand kan ha et tydelig uttrykk som kjennetegnes av at eleven uttrykker motspill, sinne og frustrasjon. I tillegg knytter Amina skolemotstanden til relasjonene til lærerne. Med andre ord spiller skolemotstandens uttrykk seg ut gjennom lærer-elev-relasjoner, noe som er en tendens i jenters skolemotstand (Godø, 2014, s. 125). På den måten kan skolemotstand ikke tolkes som skolemotstand, men som relasjonelle utfordringer knyttet til individet som uttrykker skolemotstand (Godø, 2014).

Ida viste skolemotstand gjennom andre uttrykk enn Amina. Ida beskriver selv at hun gikk litt under radaren, og at hun følte på lite faglig motivasjon. Hun uttrykte sin motstand gjennom å ikke gjøre lekser, som vil si at hun intensjonelt ekskluderte seg fra skolearbeid (Jackson, 2006, s. 33). I tillegg ble hun nedsatt i ordenskarakter på grunn av forsentkomminger og skulk. På den ene siden kan dette være et uttrykk for skolemotstand, som innebærer at hun ikke vil være på skolen. På den andre siden kan det være et personlighetstrekk som angår det å være distre. For øvrig kan dette uttrykket begrunnes i at Ida ikke føler at skolen har relevans for hennes interesser, og at det sosiale miljøet på skolen er viktigere enn det akademiske (Lyng, 2009, s. 473). Likevel kan denne atferden bli sett på som problematisk, når elever er stille, men på samme tid ikke deltar i like stor grad i skolearbeid (Ogden, 2009, s. 13). Dette kan også forklares ved at Ida selv forteller at hun la større vekt på det sosiale, hvor vennskap var det viktigste, mens skolearbeid ikke var i fokus. Ut ifra dette kan skolemotstand komme til uttrykk på et mer skjult vis. Ida deltok i timene, men beskriver at hun hadde lite motivasjon, og at hun ikke alltid gjorde lekser. Det vil si at man ikke nødvendigvis kan se denne typen motstand ved å direkte observere atferd.

Helene uttrykker en tydelig utrygghet allerede på barneskolen hvor hun var redd for å fremføre. Så lenge hun kan huske har Helene vært redd for situasjoner hun ikke kan kontrollere. Dette kan være i fremføringssituasjoner, klassesur og overgangen til ungdomsskolen. Lund (2012, s. 15) hevder at det er et større fokus i den offentlige diskursen på tydelige atferdsmessige uttrykk, og hvilken betydning det har for eleven og klassemiljøet. Dermed er det viktig å rette et fokus mot innagerende atferd, som kanskje ikke får like mye oppmerksomhet som utagerende atferd (Lund, 2012, s. 15). Ut ifra det viste Helene en innagerende atferd, gjennom fravær og tristhet, og gjennom å fortelle seg selv at hun ikke mestret noe. Helene forteller at hun følte på mye sinne rettet mot lærerne, men at hun ikke

klarte å uttrykke det. Hjemme derimot, fikk moren oppleve Helenes sinne. Dette samsvarer med annen forskning som viser at de stille elevene ikke kun er innagerende, men at de uttrykker følelsesspekteret sitt for dem de føler seg trygge på (Lund, 2012, s. 29).

Ut ifra Helenes uttrykk, har skolemotstanden fellestrekk med det man kan kalle ufrivillig eller bekymringsfullt skolefravær, som også blir kalt skolevegning. Skolevegning har blitt kritisert for å være et snevert begrep, som legger utfordringene hos eleven, og ikke omgivelsene (Rønhovde, 2019, s. 27). Helene viste utrygghet, og sier hun var hjemme fra skolen for å unngå vonde følelser hun ville fått dersom hun var til stede. Selv om hun var hjemme, kunne hun føle på vonde følelser og vondt i magen. Disse vonde følelsene var knyttet til lærer-elev-relasjoner, prestasjonspress, snakke høyt i timene og mobbesaker. Dette samsvarer med kjennetegn ved ufrivillig skolefravær: emosjonelle utfordringer, angstrelaterte og somatiske symptomer, som fører til at eleven ikke klarer å være på skolen (Havik, 2018, s. 29). Det vil si at Helene uttrykte skolemotstand gjennom det som kjennetegnes ufrivillig skolefravær, hvor Helene holder seg hjemme for å unngå ubehag. Når det er sagt er det viktig å påpeke at Helene forteller at hun gikk på skolen da hun hadde en god lærer-elev-relasjon med læreren David. Denne relasjonen beskriver hun som god og trygg, hvor David anerkjente henne gjennom ros og tilpasset undervisning. Da slapp Helenes frykt overtaket, og hun fremførte i undervisningen til David.

Jentene uttrykker skolemotstand på ulikt vis, og viser problematisk atferd (Ogden, 2009; Overland, 2007). Den problematiske atferden vises gjennom utagerende og opposisjonell atferd (Amina), innagerende atferd som førte til ufrivillig skolefravær (Helene), og skjult atferd som går ut på forsentkomminger, skulk og lite motivasjon og deltakelse i skolearbeid (Ida). Oppsummert kan man si at skolemotstand kan ses på som en type selv-eksklusjon fra undervisningssituasjoner som gir jentene vonde følelser og opplevelser. Videre skal jeg drøfte hva som ligger bak denne atferden, altså hva skolemotstanden er uttrykk for.

6.2 Hva er skolemotstanden uttrykk for?

Som tidligere forskning har vist er skolemotstand et komplekst fenomen hvor ulike årsaker kan ligge til grunn. På den ene siden har vi et samfunnsperspektiv som begrunner skolemotstand ut ifra arbeiderklassebakgrunn og maskulinitet (Willis, 1977). På den andre siden har vi perspektiver på gruppe- og individnivå som sier at skolemotstand er et uttrykk for

beskyttelsesstrategier for selvverd (Jackson, 2006). I tillegg er jevnaldersmiljøet og å posisjonere seg sosialt også motiver som kan ligge bak skolemotstand (Godø, 2014; Lyng, 2004, 2009). Jentene opplevde at relasjoner, anerkjennelse og mestringserfaringer påvirker deres skolemotstand. I tillegg skildrer Amina og Helene at de opplevde en skolehverdag preget av høye forventninger og prestasjonspress. Jeg vil derfor drøfte hvorvidt dette kan påvirke deres skolemotstand. I det følgende vil jeg undersøke hvordan relasjoner, anerkjennelse, motivasjon og mestringsforventning, samt økte krav kan påvirke årsakene til skolemotstand.

6.2.1 Dårlige lærer-elev-relasjoner fremmer skolemotstand

Alle informantene beskriver dårlige lærer-elev-relasjoner. De savnet å bli sett og møtt med forståelse fra lærerne. Dette samsvarer med Godø (2014) sin studie av skolemotstand, hvor betydningen av støtte fra læreren er viktig. Godø (2014, s. 127) viser at jenter la vekt på viktigheten av å få støtte til å håndtere prestasjonspress, men når de hadde behov for emosjonell støtte foretrakk de venner og familie. Mine funn viser en annen side hvor spesielt både Amina og Helene hadde store behov for å bli anerkjent av lærerne, både emosjonelt og faglig. Dette kan begrunnes i de grunnleggende behov mennesker har for å knytte seg og oppleve anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 168; Schibbye, 2009; Stern, 2004/2007), hvor lærer-elev-relasjonen betegnes som særlig viktig (Bae, 1992, s. 33). På den måten har barn og unge i skolen grunnleggende behov for å oppleve gode relasjoner hvor de blir anerkjent og forstått, og hvor de opplever emosjonell og instrumentell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom jentenes utsagn kan det se ut som at de hadde behov for å bli sett, forstått og anerkjent, og at disse behovene ikke ble dekt. Dette kan ha ført til beskyttelsesstrategier, som kom til uttrykk gjennom deres skolemotstand.

Ida og Helene beskriver at lærerne favoriserte bestemte elever gjennom å trekke frem enkeltelever gjentatte ganger, samt at de følte de ikke ble anerkjent i like stor grad som dem. Sett i lys av at de opplevde å bli «stemplet» og forhåndsdomt, kan man begrunne dette i at de ikke erfarte en intersubjektiv tilstand. Anerkjennelse er en sentral del i å oppnå en intersubjektiv tilstand, og en forutsetning for utvikling, identitetsdannelse, selvrealisering og tilknytning (Bae, 1992; Honneth; 1992/2008; Jordet, 2020). Forutsetningene for en intersubjektiv tilstand er som tidligere nevnt, at man blir sett og forstått av andre (Schibbye, 2009; Stern, 2004/2007). Det å ikke oppleve intersubjektivitet kan føre til vonde følelser og

beskyttelsesstrategier (Stern, 2004/2007, s. 119), som vi ser hos informantene. De følte på urettferdighet, sinne og tristhet, som uttrykte seg gjennom motspill mot læreren, innagerende atferd og unngåelse av skolearbeid. Det kan være at de ikke følte at lærerne tok deres synspunkt og forsto deres opplevelse, som igjen er en forutsetning for intersubjektivitet (Schibbye, 2009, s. 72). Det kan være at de ønsket å dele sine opplevelser med læreren, noe som kjennetegner intersubjektivitet (Stern, 2004/2007, s. 107), men ikke ble møtt av læreren. På den måten ser man at dårlige relasjoner og lærerens evne til å legge til rette for intersubjektivitet kan være årsaker til skolemotstand.

Jentene forteller at skolemotstand økte når de ikke følte seg likt av læreren. Amina og Helene beskriver tydelige dårlige relasjoner til lærerne, mens Ida beskriver en urettferdighet da hun ikke ble sett eller fikk positiv oppmerksomhet, slik som andre enkeltelever i klassen hennes fikk. Det er av stor betydning for elevers læring at de føler seg likt av læreren og at lærerne har tro på dem (Hattie, 2009, s. 108). Ut ifra dette kan dårlige lærer-elev-relasjoner påvirke læring, og når relasjonen er dårlig er det vanskeligere for læreren å få kontakt med eleven og bedre relasjonen (Jordet, 2020, s. 210). Når jentene ikke følte seg likt eller anerkjent av lærer, økte skolemotstanden, og dette påvirket også motivasjonen for faget. Det vil si at lærer-elev-relasjonene påvirket informantene i stor grad. Hvis læreren har en tilnærming som ikke er anerkjennende, kan det føre til at elever får negative holdninger til læring (Bae, 1992, s. 57), ikke minst kan det påvirke deres selvverd og selvoppfatning (Covington, 1992; Rosenberg, 1965).

6.2.2 Beskyttelse av selvverd og selvoppfatning

Jentene følte seg «stemplet» og forhåndsdømt, og lite likt av lærerne. Selv om de forsøkte å bedre skoleprestasjonene sine slik at lærerne anerkjente dem, førte ikke det til en endring i skoleprestasjoner eller hvordan lærerne møtte dem. I tillegg beskriver Ida at lærerne favoriserte enkeltelever. Forskning viser at elever setter pris at læreren ikke skal «stemple» elever, og at det er en forutsetning for god lærer-elev-relasjon (Helleve, 2020). Derfor er det viktig at læreren skiller elev og handling, og verdsetter alle elevene like høyt, uavhengig av hva som har skjedd (Helleve, 2020, s. 98). Opplevelse av «stempling» og fordommer kan påvirke elevers selvoppfatning (Helleve, 2020, s. 98). Dette kan begrunnes i at selvoppfatning og selvverd utvikles og endres i samspill med andre (Covington, 1992; Rosenberg, 1965). Når eleven opplever at læreren favoriserer, kan dette forstås som sosial sammenligning, som vil si

at eleven sammenligner seg med medelever, som igjen kan påvirke elevens selvoppfatning (Rosenberg, 1965, s. 15). For å forstå elevens selvverd og selvoppfatning, må man være bevisst at elevens tidligere relasjonelle erfaringer er påvirkningsfaktorer (Jordet, 2020, s. 78). En av de viktigste kildene til selvverd er *anerkjennelse* og sosial støtte (Covington, 1984, s. 6; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98). Det vil si at beskyttelsesstrategiene kan bunne ut i tidligere erfaringer som har truet og påvirket deres selvverd og selvoppfatning. Sett i lys av dette kan Aminas tidligere skolerfaringer ha påvirket selvoppfatningen om at skole ikke er noe hun mestrer.

6.2.4 Lite motivasjon fremmer skolemotstand

Et av skolens store oppdrag er å fremme elevers indre motivasjon slik at barn og unge kan oppleve læring og utvikling (Ryan & Deci, 2017). Ryan og Deci (2017, s. 351) mener at det er et oppdrag skolen ofte mislykkes med, fordi skolesystemet, stort sett, legger vekt på ytre motivasjon i form av karakterer, sosiale sammenligninger, straff og kontroll. Dette viser seg gjennom at jentene opplever at lærere favoriserer enkelte elever, og at de får anmerkninger og ulike former for straff. Amina blir plassert i egen elevgruppe, Helene opplever å ikke få sine tiltak etterfulgt, mens Ida opplever lite motivasjon, og at fag er kjedelige. Da kan det oppstå beskyttelsesstrategier som sosial tilbaketrekking, lite innsats og bråk (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 189). Disse beskyttelsesstrategiene blir fremtredende når eleven frykter nederlag, og vil beskytte sin selvoppfatning og selvverd (Bandura, 1997; Jackson, 2006; Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 188). I tillegg kan det være at eleven ikke ser verdi i undervisningen, fordi den mangler relevans for elevens livsverden (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 189). Derfor er det viktig at elevene opplever en undervisning som berører elevenes livsverden, som altså har relevans for deres interesser og verdier, for å vekke engasjement og fremme læring (Jordet, 2020, s. 324). Når læreren støtter elevens behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet, kan det fremme elevers indre motivasjon (Frederici & Skaalvik, 2013, s. 58; Ryan & Deci, 2017, s. 364). En viktig forutsetning for dette målet er at lærere har tro på elevens mestring (Bandura, 1997, s. 244).

Jentene beskriver at de har lite tro på egen mestring. Elever som har lav mestringsforventning kan bli preget av nederlag og mislykkede forsøk i den grad at deres innsats og vilje til å prøve igjen reduseres (Bandura, 1997, s. 80; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121). Derfor er det viktig å oppleve tidlig mestring for å styrke ens mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 80). Dette

har ikke jentene opplevd. Dette kan igjen føre til beskyttelsesstrategier (Bandura, 1997, s. 242; Covington, 1984, s. 12), som vises gjennom jentenes skolemotstand.

6.3 Økende sosiale og faglige krav fremmer skolemotstand

De siste årene har det foregått en offentlig debatt omkring «generasjon prestasjon», som innebærer at ungdom i dag møter høyere krav i samfunnet (Bakken et al., 2019). Som tidligere nevnt viser forskning at flere ungdom i dag føler på prestasjonspress og stress i forbindelse med krav fra både seg selv, jevnaldrende, sosiale medier og kropp (Bakken et al., 2019; Skaalvik & Frederici, 2015). Dette kan underbygges med at Ida, som er 15 år eldre, ikke opplevde like stort prestasjonspress som Amina og Helene beskriver i dag. Amina sier at skolen virker negativt på den mentale helsen hos jevnaldrende og henne selv. Konsekvensene dette har for elevene kan være store, både for læring og utvikling av selvvverd (Covington, 1984, 1992). I tillegg opplever Helene ufrivillig skolefravær, som også kan ha en sammenheng med opplevelse av prestasjonspress (Amundsen & Møller, 2020). Det er ikke nytt at skolen og samfunnet stiller høye krav til barn og unge. Covington (1984, 1992) hevder at skolen vektlegger menneskers verdi i prestasjoner, og at elevers selvvverd avhenger av deres prestasjoner i skolen. Dette kan underbygges med tanke på skolens praksiser med karakter og prestasjonsorienterte målstrukturer. Amina forklarer at hun trivdes best på barneskolen fordi det var et fravær av anmerkninger og karakterer. Helene viser også stort fokus på å få høye karakterer. Dette kan begrunnes i at barn og unge i dag opplever høyere krav. Det som kan være problematisk med at elever opplever høye krav og prestasjonspress er at det kan true elevens selvvverd og selvoppfatning, fordi det legges stor verdi i elevens prestasjoner (Covington, 1984, s. 8; Skaalvik & Frederici, 2013, s. 14).

Vi lever i et moderne samfunn hvor teknologien fører til store endringer på kort tid, i tillegg rår individualismen i det vestlige samfunn. Disse verdiene legger vekt på at menneskers verdi hviler på deres evner og utvikling (Bandura, 1997; Covington, 1992). Madsen (2020, s. 72) hevder at modernitetens utvikling har ført til individualisering, som bidrar til å ansvarliggjøre individets valg og resultater. Denne individualiseringen kan bidra til at barn og unge føler på høyere krav, og hvis de ikke lykkes ligger ansvaret på dem (Madsen, 2020, s. 75). På den ene siden kan det samsvare med informantenes opplevelser av prestasjonspress. På den andre siden viser Bakken et al. (2019) et nyansert bilde av at ungdom takler dette presset de opplever. Likevel kan det ligge en samfunnsutfordring bak kravene unge møter, hvor Madsen

(2020, s. 150) mener at skolen er passiv i å undersøke årsakene bak utfordringene, men benytter seg av å innføre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i håp om å løse utfordringene barn og unge opplever. Dette perspektivet belyser at årsakene bak skolemotstand eksisterer på samfunnsnivå, hvor det er strukturelle samfunnsmessige mekanismer som kan utfordre individers selvoppfatning, selvverd og opplevelse av anerkjennelse, som igjen kan føre til beskyttelsesstrategier.

Jentenes skolemotstand ble fremtredende da de begynte på ungdomsskolen. De forteller at sosiale grupperinger og fokus på utseende økte. I tillegg var det utfordrende og sårbart for Helene og Ida at det ble en ny sammensetning av elever (Nielsen, 2009, s. 205). Dette kan forklares i at sosiale endringer påvirker elevens mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 242). Det kan være sårbart å bytte skole og starte på ungdomsskole, og overgangen til ungdomsskole er så sosialt etablert at elevene presser seg til å bli «større» (Nielsen, 2009, s. 203). Elevene kan føle på et kollektivt press til å bli ungdommer, hvor de skal tilegne seg ungdomskultur knyttet til interesser, musikksmak og klesstil (Nielsen, 2009, s. 204). Dette hevder Nielsen (2009) kan påvirke maktrelasjoner i elevgruppen, hvor de som har utfordringer med å tilegne seg ungdomskulturen kan oppleve ungdomstiden som spesielt vanskelig, hvor de er sårbare for de ulike kravene de blir møtt med (Nielsen, 2009, s. 205). Med tanke på dette perspektivet kan man igjen se til intersubjektivitet, og hvordan det spiller en rolle i dannelsen og opprettholdelsen av en gruppe, og dens tilhørighet og samhold (Stern, 2004/2007, s. 114). Det vil derfor være viktig for en lærer å fokusere på klassekultur hvor alle blir sett og hørt, hvor alles opplevelsesverden blir anerkjent.

6.4 Foreldrenes støtte

Som nevnt har jentene høy sosioøkonomisk bakgrunn, som vil si at de har foreldre med høyere utdanning. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn er vist å klare seg bedre i skolen når det kommer til skoleprestasjoner, videre utdanning og høyere deltakelse av fritidsaktiviteter (Bakken, 2004, 2019, 2022). Jentene beskriver at de fikk hjelp av sine foreldre til skoleoppgaver, og når det kom til å takle prestasjonspresset i skolen. Når det er sagt opplevde Amina at moren henne stilte høye krav til henne, og understrekte at det ikke var tilstrekkelig å bestå fag, hun måtte få høyere karakterer. Morens krav ble utfordrende for Amina å takle, og hun beskriver at hun brøt sammen. Amina sa at moren senket kravene sine, og støttet Amina. Stort sett opplevde jentene støtte fra foreldrene sine, og ikke tydelig høye

krav. Likevel viser de til opplevelser av skolemotstand, og at de ikke opplevde mestring i faglige og sosiale situasjoner. Beskyttende faktorer mot problematisk atferd kan være støttende foreldre, hvorpå barn og unge som vokser opp i dårlige sosiale og økonomiske kår er særlig utsatt for å vise problematisk atferd (Ogden, 2009, s. 87). På tross av dette viser jentene problematisk atferd og skolemotstand. Det legger vekt på at skolens læringsmiljø og lærer-elev-relasjon er viktig for å forebygge og håndtere skolemotstand. Foreldrenes støtte og høye utdanning er ikke en tilstrekkelig beskyttelsesfaktor. I tillegg kan dette tyde på at elever vektlegger lærernes anerkjennelse og relasjon i stor grad.

6.5 Hvordan kan læreren håndtere og forebygge skolemotstand?

Sett i lys av hva jentene har beskrevet er det tydelig at læreren og skolen er sentral når det kommer til årsakene bak deres skolemotstand. Selv om det kan ligge andre årsaker til grunn, har jentene vist at lærer-elev-relasjon og lærerens evne til å tilpasse opplæring, og legge til rette for mestringserfaringer er viktige faktorer som påvirker skolemotstanden deres. Ikke minst viser det seg at jentenes grunnleggende behov for å oppleve anerkjennelse og trygghet ikke blir møtt. Derfor er det viktig å undersøke hva læreren kan gjøre for å håndtere og forebygge skolemotstand.

Gjennom intersubjektivitet kan læreren møte elevene som subjekter, ved å ta elevens perspektiv og opplevelsesverden (Jordet, 2020, s. 208). På bakgrunn av at jentene opplevde de ikke ble sett, hørt og forstått, kan det bunne i lærerens elevsyn, hvor læreren ikke ser eleven som et fullstendig subjekt. Det vil si at lærer-elev-relasjonen er preget av hvordan læreren ser eleven. På den andre siden er det viktig at man erkjenner at læreren også ser eleven som et objekt, for da observerer læreren og gjør sine egne tolkninger for å forstå elevens atferd (Schibbye, 2009, s. 34). Det som er viktig er at man på samme tid ser eleven som et likeverdig subjekt, gjennom å la eleven dele sin subjektive opplevelse, hvor elevens subjektivitet alltid er en del av lærerens valg (Jordet, 2020, s. 211). For å oppnå dette kan læreren fokusere på elevmedvirkning, og anerkjenne at elever opplever prestasjonspress (Jordet, 2020, s. 215). Hvis læreren inntar perspektivet av intersubjektivitet og elevsyn, kan det være enklere å ta elevens synspunkt, skape trygghet og gode relasjoner (Jordet, 2020, s. 214), og regulere sine egne følelser før man tar en beslutning i forbindelse med eleven. Dette kan spesielt være viktig med tanke på at Amina uttrykker sinne, som er en følelse som kan skyve andre unna (Ogden, 2009, s. 13). Jordet hevder at kjærlighet for elevene er en viktig forutsetning for å se

eleven som et subjekt (Jordet, 2020, s. 214). Dette samsvarer med anerkjennelse som kjærlighet, hvor eleven skal føle ubetinget kjærlighet uavhengig av prestasjoner og atferd som utfordrer læreren (Honneth, 1992/2008).

Hvis man forstår jentenes opplevelser gjennom perspektivet at lærere har et subjekt-objekt-syn, hvor deres opplevelsesverden ikke har blitt vektlagt, kan man tro at lærerens evne til å reflektere og være kritisk til sine bevisste og ubevisste verdier og holdninger er viktig i arbeidet mot å håndtere skolemotstand. Bae (1992) hevder at lærere kan være ukritiske til sine ubevisste holdninger, og kulturelle verdier som kan påvirke hvorvidt de kan anerkjenne elevene. De kulturelle verdiene og normene er for eksempel at man skal beherske sine egne følelser og unngå konflikter (Bae, 1992, s. 58). På den ene siden kan det være at lærerne møtte dem med bevisste og ubevisste holdninger som påvirket hvordan de opplevde å bli møtt. Dette kan begrunnes i lærerens sinne da Amina utøvde motspill, eller da hun ble kastet ut av klasserommet eller plassert i en egen elevgruppe med det hun karakteriserer som «problembarna». I tillegg følte ikke Helene at hun ble tatt seriøst da lærerne ikke etterfulgte tiltaket som innebar at hun ikke skulle snakke høyt i undervisning. Ida opplevde at lærerne favoriserte bestemte elever, som kan bunne i at læreren har verdier og holdninger som vektlegger bestemte egenskaper hos enkelte elever. Møter man elever med likeverd, kan man påvirke elevers faglige og sosiale læring, samt elevens selvverd (Jordet, 2020, s. 211). For å oppnå dette må læreren være bevisst og kritisk til sitt elevsyn, og utøve et subjekt-subjekt-syn, som igjen kan føre til en intersubjektiv tilstand hvor elever føler seg sett og anerkjent (Heggvold, 2022, s. 104; Jordet, 2020; Schibbye, 2009; Stern, 2007).

Amina forteller at lærerne har mye makt, og at hun vektla deres meninger og vurderinger i høy grad. Læreren har definisjonsmakt (Bae, 1992; Heggvold, 2022, s. 98), som vil si at læreren har mye påvirkning på elevers selvoppfatning, utvikling av selvet, og relasjonelle erfaringer. Det vil si at det er en asymmetrisk maktrelasjon mellom lærer-elev, hvor eleven er avhengig av læreren for anerkjennelse og trygghet (Bae, 1992; Heggvold, 2022). Læreren har mye makt når det kommer til å vektlegge hvilke egenskaper og atferd som blir sett på som positiv (Heggvold, 2022, s. 98). Dette gjenspeiles i jentenes beskrivelser av hvordan læreres anerkjennelse, vurderinger og støtte har å si for om deres behov for anerkjennelse og trygghet blir møtt. Bae (1992, s. 38) hevder at forståelsen av maktforholdet mellom lærer-elev bidrar til å forstå risikoen og motet som ligger i bunn av en relasjon, som hjelper læreren å respektere og anerkjenne elevens sårbarhet. Derfor kan man si at læreren har et stort og viktig

ansvar i å være en trygg person som bygger gode relasjoner, og dekker elevens grunnleggende behov, og ikke minst er bevisst det asymmetriske maktforholdet i en lærer-elev-relasjon.

De sier eksplisitt at de ønsker å bli sett og forstått, men disse behovene blir ikke dekt fordi de føler seg blant annet forhåndsdømt, og mislikt av lærerne. Moen (2023) hevder at skolen utøver en omsorgssvikt overfor barn, hvor de ikke får sine grunnleggende omsorgsbehov dekt. På den ene siden kan en av grunnene til dette være lærerens arbeidsmengde, og tiden til hver enkelt elev, som kun er 2-3 minutter per uke (Moen, 2023, s. 21). Det vil si at det kan ses på som et systemisk problem, hvor skolehverdagen ikke er tilrettelagt for at lærere skal kunne dekke elevenes behov for anerkjennelse. På den andre siden kan det også bunne i læreren elevsyn og lærer-elev-relasjon som tidligere er drøftet. Likevel er det viktig å ha et samfunnsperspektiv, og se de systemiske prosessene som påvirker lærerens handlingsrom. Ut ifra dette kan man igjen se til begrepet anerkjennelse, hvor man kan hevde at skolen har et ansvar å fremme en anerkjennende pedagogikk, gjennom kjærlighet, solidaritet og rettigheter (Jordet, 2020). Anerkjennelse som rettigheter er de lovfestede rettighetene elevene har som er forankret i opplæringslova (1998). Solidaritet handler om ansvaret læreren har for å skape et godt og trygt læringsmiljø, hvor alle elevens bidrag og egenskaper blir gjensidig anerkjent (Honneth, 1992/2008; Jordet, 2020). Kjærlighet vil si at læreren har varme og omsorg for eleven (Jordet, 2020).

Fremtidige læringssituasjoner blir påvirket av tidligere erfaringer (Bae, 1992; Bandura, 1997). Jeg har tidligere drøftet elevens mestringsforventning og motivasjon. Selv om eleven skal være i fokus kan det i tillegg være viktig å overføre disse teoretiske perspektivene til lærerens profesjonsutøvelse. Læreren har selv læringserfaringer, hvor man utvikler verdier og holdninger, som igjen har betydning for den voksnes forventning til seg selv som lærer (Bandura, 1997, s. 242). Dette påvirker hvordan læreren møter barna i relasjoner (Bae, 1992, s. 36). Når læreren møter elevene negativt, slik informantene har opplevd å bli møtt, blir også lærerens selvoppfatning, mestringsforventning påvirket (Bae, 1992, s. 56). Det hevdes at mange av disse forventningene, erfaringene, holdningene og verdiene er ubevisste, og det regnes derfor som viktig at pedagogen reflekterer over dette (Bae, 1992, s. 36). Det vil si at det er ikke kun læreren som skal lære elevene, men læreren kan lære mye av elevene (Helleve, 2020, s. 95). Det vil si at hvis man som lærer er bevisst og kritisk til sin egen relasjonsbygging og sine tidligere erfaringer, kan man utvikle sin relasjonskompetanse, som kan føre til gode og trygge lærer-elev-relasjoner (Klinge, 2021).

Ryan og Deci (2017, s. 353) mener at skolen spiller en stor rolle når det kommer til å utvikle elevers motivasjon, selvoppfatning og selvutvikling, og får å oppnå dette må skolen se hele barnet. Det vil si at lærere og skoleansatte må ha forståelse for og kunnskap om menneskers selvoppfatning, selvverd og motivasjon for å kunne se hele barnet, og gi tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Spurkeland, 2011). Gjensidig anerkjennelse er en forutsetning for at man skal utvikle seg (Schibbye, 2009, s. 53). Det innebærer at alle i klassefelleskapet aktivt må etterspørre og verdsette hverandres egenskaper, verdi og bidrag (Honneth, 1992/2008; Jordet, 2020, s. 275). Benytter man seg av dette perspektivet innebærer det 1) at læreren må legge til rette for at elevene mestrer og bidrar, 2) at lærere og elever aktivt spør om hverandres bidrag og egenskaper, og 3) at alle verdsetter bidragene og egenskapene (Jordet, 2020, s. 277). Derfor er det av stor betydning at læreren jobber systematisk med klassemiljøet, lærer-elev-relasjonen og legge til rette for mestring, for å håndtere og forebygge skolemotstand. Bandura (1997) hevder at det ikke er tilstrekkelig å kun verbalt oppmuntre elevene for å øke mestringsforventning og motivasjon. Dette kan begrunnes i at instrumentell og emosjonell støtte er to viktige tilnærminger for å øke en elevs motivasjon og mestringsforventning (Frederici & Skaalvik, 2013).

6.5 Oppsummering av drøfting

Jentene uttrykker skolemotstand på ulikt vis. Man ser at skolemotstand kan komme til uttrykk gjennom utagerende atferd, innagerende atferd og problematisk atferd som skulking, og mer skjult gjennom forsentkomninger og lite faglig innsats. Selv om jentene har beskyttende faktorer gjennom høy sosioøkonomisk status og opplevelse av støtte fra foreldrene, så opplever de skolemotstand. Det viser seg at lærer-elev-relasjonen er av stor betydning når det kommer til å dekke jentenes grunnleggende behov for å bli anerkjent og sett. En forutsetning for å forebygge skolemotstand er at læreren legger til rette for intersubjektiv tilstand, hvor elevene føler seg sett og hørt. Lærere har i sin posisjon evne og plikt til å legge til rette for mestring, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998), og dette kan gjøres gjennom en anerkjennende pedagogikk (Jordet, 2020), som bunnar fra Honneths (1992/2008) teorier om anerkjennelse. Dette har ikke jentene opplevd i stor nok grad til å forebygge og håndtere deres skolemotstand.

Årsakene bak skolemotstand er sammensatt. Ut ifra funnene ser man at dårlige lærer-elev-relasjoner er av stor betydning. Drøftingen viser hvordan dårlige lærer-elev-relasjoner, lite motivasjon, lav mestringsforventning og opplevelser som truer selvverdet bidrar til å fremme skolemotstanden. Ikke minst kan økte sosiale og faglige krav i overgangen til ungdomsskole prege deres mestringsforventning, sosiale selvoppfatning og selvverd. Det kan være krevende for barn og unge å begynne på ungdomsskole, hvor det er økende sosiale og faglige krav.

I tillegg er det av betydning at læreren er bevisst og kritisk til sine egne holdninger og verdier, fordi det kan påvirke hvordan læreren møter eleven (Bae, 1992). Læreren skal ikke kun være kritisk og bevisst sine holdninger og verdier knyttet opp mot elevsynet, men også bevisst sine egne tidligere erfaringer og holdninger, som påvirker lærerens selvoppfatning og hvordan læreren møter eleven.

7 Avslutning

Skolemotstand er et komplekst og sammensatt fenomen som kan forstås på samfunnsnivå, og gruppe- og individnivå. Denne studien har ikke gjort fenomenet mindre komplekst. Tvert imot viser denne studien skolemotstandens kompleksitet gjennom det brede spekteret av dens uttrykk. Gjennom tre intervju med tre jenter som har sine erfaringer med skolemotstand har jeg undersøkt: *hvorfor og hvordan kommer skolemotstand til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan kan læreren håndtere og forebygge?*

7.1 Hovedfunn

Jeg skal nå oppsummere studiens hovedfunn for å forsøke å besvare problemstillingen. Skolemotstand kan oppstå uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, og selv om foreldrenes støtte er viktig, så er det ikke tilstrekkelig for å forebygge og håndtere skolemotstand. Jentene uttrykker alle skolemotstand på ulikt vis. Gjennom utagerende og opposisjonell atferd, innagerende atferd, og en mer skjult atferd som vises gjennom forsentkomninger, skulk og lite faglig innsats. Et av studiens hovedfunn er at skolemotstand kan utvikle seg til å bli ufrivillig skolefravær. Lærer-elev-relasjonen er av stor betydning når det kommer til faktorer som fremmer skolemotstand, samt forebygging og håndtering. Videre kan lite faglig motivasjon fremme skolemotstanden, og motivasjonen er nært knyttet til lærer-elev-relasjon. I tillegg ser man at høye sosiale og faglige krav kan fremme skolemotstanden. Dette begrunnes i at det kan true deres selvoppfatning og selvverd.

7.2 Implikasjoner

Formålet med denne studien var å utvide forståelsen av skolemotstand. Dette bunner i at stor del av forskning på feltet fokuserer på arbeiderklassegutter, etnisitet, maskulinitet og klassebakgrunn (Bakken, 2008; Music & Godø, 2011; Willis, 1977). Mine funn viser at skolemotstand kan uttrykkes på ulikt vis, selv om de kan bunne i samme årsaker. Sosioøkonomisk bakgrunn spiller ikke nødvendigvis en viktig rolle i hvorvidt elever kan oppleve og uttrykke skolemotstand. På tross av støtte i hjemmet kan skolemotstanden påvirke elevens skolegang, og ikke minst selvfølelse i negativ forstand, noe som kan ha følger for fremtidige læringssituasjoner og relasjoner (Bandura, 1997; Schibbye, 2009; Stern, 2004/2007). Dette viser at anerkjennelse og støtte fra lærere er av stor betydning for elever. På samme tid er sosioøkonomisk bakgrunn og familiens støtte viktig i å forebygge frafall fra

skolen. Likevel er det sentralt å forebygge og håndtere når elever opplever og uttrykker skolemotstand. Dette forankres i opplæringslova, hvor barn har rett til et godt og trygt læringsmiljø (1998, § 9 A-2).

Skolemotstand kan komme til uttrykk på forskjellig vis. Uttrykkene viser seg å være opposisjonell og utagerende atferd, innagerende atferd, og problematisk atferd preget av lite motivasjon som kan være vanskelig for læreren å oppdage. Skolemotstand kan også bikke over til ufrivillig skolefravær, eller skolevegring. Derfor er tidlig tiltak viktig for å forebygge skolemotstand, også fordi det kan utvikle seg til ufrivillig skolefravær. For å utøve tidlig innsats må man som lærer ha kunnskap om hvordan skolemotstand uttrykkes. Det vil si at man som lærer må jobbe systematisk i å se hver enkelt elev og ha kunnskap om tidlige tegn til skolemotstand. For det ser ut som at skolemotstand kan føre til ufrivillig skolefravær. Det sier noe om viktigheten av at lærere og skoleansatte har kunnskap om hvordan skolemotstand kan komme til uttrykk, slik at tidlig innsats kan iverksettes.

I tillegg er det indikasjoner på at unge i dag føler på prestasjonspress og høyere krav. Det vil si at det ikke kun er utfordringer på individnivå som påvirker informantenes skolemotstand. Det er også utfordringer på samfunnsnivå som spiller en rolle i informantenes opplevelser. Bakken et al. (2019) problematiserer at forskning ikke retter fokus på samfunnsmessige faktorer som kan påvirke elevenes opplevelse av krav. Vi lever i et individualistisk samfunn hvor mye av ansvaret for suksess hviler på den enkelte. Dette samfunnsperspektivet kan påvirke elevers opplevelse av prestasjonspress og høye krav. At læreren er bevisst dette er viktig for å forstå eleven som opplever skolemotstand, og møte dem med anerkjennelse. Dette gir indikasjoner på at det er viktig med videre forskning, slik at man i takt med samfunnet er oppdatert og stadig kan utvide kompetanse knyttet til fenomenet skolemotstand.

Barn og unge har et behov for å bli møtt med anerkjennelse og omsorg. Dette er behov noen ikke får dekt. Elevers motstand kan bli møtt med en forståelse av at problemet ligger hos eleven. Enten gjennom at lærere forstår atferd som dårlige intensjoner, eller en sykelig tilstand hos eleven (skolevegring) (Moen, 2023, s. 43). Skolemotstand kan være atferd som utfordrer lærere, hvor lærere kan reagere med sinne og unnvikelse. For å unngå dette må lærere ha kunnskap om skolemotstand, og hvordan dens uttrykk er, og ikke minst årsakene bak, slik kan lærere forstå eleven. Man ser at mangel på anerkjennelse og en dårlig lærer-elev-relasjon fremmer skolemotstand. Det ser man gjennom at skolemotstand er

beskyttelsesstrategier når de føler at deres selvverd og selvoppfatning blir truet. Dette er en indikasjon på at skolen ikke alltid tilfredsstiller barns omsorgsbehov, noe som kan ses som viktig i arbeidet for å forebygge og håndtere skolemotstand. Det vil si at en forutsetning for å forebygge og håndtere skolemotstand er å møte elevene med anerkjennelse og kjærighet.

Litteraturliste

Allan, A. (2010). 'Rebels', 'bad girls' and 'misbehavers': exploring 'underachievement' in single-sex, selective schooling. I Jackson, C., Paechter, C., Renold, E. (Red.). *Girls and education 3-16: Continuing concerns, new agendas*. Open university press. (s. 38-49).

Amundsen, M-L. & Møller, G.H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 25(4). 1-14 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/tfv.25.4.6>

Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget.

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget.

Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1). 83–91 <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1142>

Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8 (1). 85-93. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19. NOVA, OsloMet.

Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 5/22. NOVA, OsloMet.

Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (2), 45–75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.

Becky, F. (2010). Girls' achievement: contesting the positioning of girls as the relational 'achievers' to 'boys' underachievement'. I C. Jackson, C. Paechter & E. Renold (Red.), *Girls and education 3-16: Continuing concerns, new agendas*. (s. 21-37). Open university press.

Bergersen, N. (2017). Målinger øker presset på elevene. *Adressa*.

<https://www.adressa.no/nyheter/i/75vb4w/skolemalinger-okker-preset-pa-elevene>

Bjørkelo, B., Almås, A. G., Roness, D., & Ulvik, M. (2022). Relasjoner som grunnlag for læring og utvikling. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness, & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes: Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. (s. 11-26). Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder I klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-43). Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. utg). Sage publications, Inc.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Chaplain, R. (1996). "Making a strategic withdrawal: disengagement and self-worth protection in male pupils". I J. Rudduck, R.P. Chaplain, & G. Wallace (Red.), *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* Routledge. (s. 97-111).

Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1). 5–20
<http://www.jstor.org/stable/1001615>

Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press.

Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding I intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder I klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 287-300). Universitetsforlaget.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonens betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(1), (s. 58-63).
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Francis, B. (2010). Girls' achievement: contesting the positioning of girls as the relational 'achievers to 'boys' underachievement'. I Jackson, C., Paechter, C., Renold, E. (Red.). *Girls and education 3-16: Continuing concerns, new agendas*. Open university press. (s. 21-37).
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand. I Nielsen, H. B. (Red.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 118-135). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis Group.
- Haavind, H. (2003). Masculinity by rule-breaking: Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*. 11(2). 89-100. <https://doi.org/10.1080/08038740310002941>
- Heggvold, G. I. (2022). Det "atferdsproblematiske" barnet. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Helleve, I. (2020). Tråder spunnet av relasjoner. I Ulvik, M., Helleve, I. & Roness, D. (Red.). *Skolens betydning*. Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (Holm-Hansen, L. overs.) Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden. Innføring I pedagogisk psykologi*. (6. Utg.). Universitetsforlaget.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a fair of failure*. Open University Press.
- Johansen, L. M., & Aarseth, H. (2012). Lads i senmoderne felle? Skolemotstand i individualiseringens tid. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 12(1).
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kermit, P. (2022). Barn, barnefellesskap og fellesskap. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. (Goveia, I. C. overs.). Cappelen Damm Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T. M. & Rygge, J. Overs.). (3. utg.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lyng, S. T. (2004) *Være eller lære? om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Lyng, S. T. (2009). Is there more to «Antischoolishness» than masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School. *Men and Masculinities*. 11(4). (s. 462-487). <https://doi.org/10.1177/1097184X06298780>
- Melfald, J. B. (2015). Det hjelper ikke at voksne forteller ungdom at de må senke kravene. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/6Vqo/det-hjelper-ikke-at-voksne-forteller-ungdom-at-de-maa-senke-kravene>
- Music, V., & Godø, H. T. (2011). *Skolemotivasjon, anerkjennelse og gatekultur i klasserommet*. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 11(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1030>
- Møller, V. (2022). Det at gutter er skoletapere er jo ikke riktig. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/2022/07/24/det-at-gutter-er-skoletapere-er-jo-ikke-riktig/>
- Møller, V. (2023). Mener prestasjonspresset i skolen er psykisk mishandling. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/2023/03/27/mener-prestasjonspresset-i-skolen-er-psykisk-mishandling/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.) De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nielsen, H. B. (2009) *Skoletid*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (Red.). (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.

Nielsen, H. B. & Malterud, K. (2019). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), 274-284. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-04>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

NOU 2019:3. *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Frederici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. 3(3). (s. 11-15).

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.

Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 139 (1). 213-249. <https://doi.org/10.1037/a0028931>

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.

Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning I psykoterapi og hverdagsliv.* (Bielenberg, T-J. & Roster, M. T., Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 2004.)

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (4. Utg.). Gyldendal.

Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv.* Gyldendal akademisk forlag.



Willis, P. E. (1977): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs.* Columbia University Press.

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge.* Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut  26.01.2023 ▾

Referansenummer

402824

Vurderingstype

Standard

Dato

26.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Cecilie Dalland

Student

Benedicte Salvesen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet om skolemotstand?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i min masteroppgave hvor formålet er å undersøke **hvorfor og hvordan skolemotstand kan komme til uttrykk, og** hvordan læreren kan håndtere og forebygge skolemotstand. I dette skrivet gir **jeg** deg informasjon om **formålet** for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å bidra til mer forskning rundt *hvorfor og hvordan skolemotstand kan komme til uttrykk blant jenter med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og hvordan lærere kan håndtere og forebygge skolemotstand*, for å gi bedre skolegang til fremtidige elever. Gjennom mitt arbeid vil jeg sette lys på tidligere grunnskoleelevers opplevelser og erfaringer for å gi mer innsikt i hvordan lærere kan forstå, håndtere og forebygge skolemotstand. Derfor ønsker jeg å intervju tidligere elever som opplevde en motstand mot skolen. Intervjuene vil bli benyttet til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Benedicte Salvesen og er masterstudent ved OsloMet lærerutdanning, fordypning profesjonsrettet pedagogikk. Min veileder er Cecilie Pedersen Dalland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du enten har henvendt deg til meg etter å ha sett et offentlig innlegg på Facebook eller Instagram, hvor jeg søker informanter til min studie, eller at vi er bekjente som har snakket om min masteroppgave og at du vil stille opp som informant. Kriteriene for å delta er at du kjenner deg igjen i beskrivelsen av skolemotstand gitt i dette skrivet, at du er jente, og har høyt utdannede foreldre.

Hva er skolemotstand?

Skolemotstand kan forstås som en slags opposisjonskultur blant elever, og dette kan komme til uttrykk på forskjellig vis. Motstanden kan komme til uttrykk ved å lage støy og bråk, skulking, sabotere undervisning og motspill mot lærere og i noen tilfeller andre elever. Skolemotstand kan også være mer skjult, som utsettelse av arbeidsoppgaver, komme for sent, motarbeide gruppearbeid, lite faglig selvtilit og lite motivasjon. Disse kan komme til uttrykk i kombinasjon, og man kan kun kjenne seg igjen i noen av de.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i studien innebærer det et intervju med meg som vil vare ca. 45-60 minutter, og vi vil sammen bli enige om tid og sted
- Spørsmålene vil dreie seg om blant annet:
 - Hvordan din skolemotstand kom til uttrykk
 - Hvordan du opplevde skolen, både faglig og sosialt
 - Familiebakgrunn
 - Din motivasjon

- Din relasjon til lærerne og medelever

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 opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Intervjuet vil bli tatt opp av en trygg og kryptert app kalt Diktafon, og transkribert av meg
- Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til opptakene og transkripsjonene, og de vil bli oppbevart trygt på OsloMet sine databaser
- Ditt navn vil bli anonymisert og i masteroppgaven vil du bli gitt et fiktivt navn
- Du vil ikke kunne bli gjenkjent i studien

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettet. Det vil si lydopptak og transkripsjoner.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger 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 opplysninger 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 til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved masterstudent Benedicte Salvesen, s360430@oslomet.no eller veileder Cecilie Dalland cecilie.dalland@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personvertjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personvertjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Cecilie Pedersen Dalland
(Forsker/veileder)

Benedicte Salvesen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolemotstand» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hva er ditt utdanningsnivå?
- Hvordan er ditt forhold til skolen i dag – tenk tilbake på egen skolegang?

Skole og medelever:

- Hvordan trivdes du på skolen?
 - Hvordan hadde du det sosialt på skolen?
 - Hadde du mange venner?
 - Hvem var du sammen med?
 - Hvilken rolle hadde du i din sosiale krets? Eks: den stille, snille
 - Endret dette seg i løpet av skolegangen din?
 - Kan du beskrive denne endringen?
 - Når trivdes du best på skolen – fag, friminutt?
 - Var det noen klassetrinn du trivdes mer på?
 - Hvorfor, hvorfor ikke? (lærer, medelever)
 - Ble du påvirket av medelever/venner når det kommer til ditt syn på læring og skole?
 - Hva forventet dine medelever/venner av deg faglig/sosialt?

Lærerne:

- Kan du beskrive din relasjon til lærerne?
 - Noen lærere du likte best, mindre enn andre? Hvorfor?
- Hva forventet lærerne av deg faglig/sosialt?
- Hva er en god lærer for deg?

Deg selv:

- Var du fornøyd med dine karakterer?
- Var du opptatt av hvordan du presterte?
- Hva forventet du av deg selv?
- Hva syntes du var det beste ved skolen?
- Hva syntes du var det verste ved skolen?
- Kan du beskrive deg selv som elev? Eks. Den stille, nerden, rolle

Motstand:

- Husker du hvor gammel du var da du følte motstand mot skole første gang?
- Hvilke tidsperioder hadde du motstand?
- Vet du hvorfor/årsaken til at du fikk motstand mot skole?
 - Hva følte du?
- Kan du beskrive hvordan din motstand mot skolen kom til uttrykk?
 - Kan du beskrive hva som skjedde?
- Hvordan reagerte lærerne?
- Hvordan reagerte medelevene?
- Fikk din foresatte beskjed fra læreren?
 - Hvis ja: hvordan reagerte din foresatte?

Familie:

- Hvordan opplevde du å få hjelp til skolearbeid hjemme?
- Hvilke holdninger hadde foresatte til skolen?
- Hvilket utdanningsnivå har din(e) foresatte?
- Kan du beskrive hvordan dine foresatte var opptatte av å hjelpe deg med skolearbeid?
- Var dine foresatte opptatte av at du skulle prestere bra i skolen?
 - Hvordan?

Avslutningsvis:

Se tilbake på din tid som elev:

- Kan du huske en opplevelse som var ekstra fin fra skolen?
- Kan du huske en opplevelse som var ekstra utfordrende fra skolen?
- Hva tror du at du trengte av læreren – som du ikke fikk for å hindre motstand?
- Kan du beskrive noe/noen som har vært viktig for deg i forbindelse med å håndtere skolemotstanden du følte?
- Hvilke tiltak kunne du hatt behov for at lærere/skole ga deg når du følte motstand mot skole?
- Har du noe du vil tilføye?
- Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker er relevant?