

Stressa, lykkelig og flink?

En kvalitativ studie ved én ungdomsskole i Agder, av elevers erfaringer med å lykkes i skolen.

JULIE SKAUG HANSEN

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, våren 2022

Masterfordypning i samfunnskunnskap,

Lektorutdanning 8-13

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Sosiologi og Sosialt arbeid

Antall ord: 31 016

Forord

På en vanlig norsk vår dag ble oppgaven ferdig. Målet var nådd. Læringskurven hadde vært bratt, tung og utfordrende, men likevel følte jeg at jeg hadde oppnådd noe. Fem år med studier var avsluttet med et par setninger. Jeg hadde fått en mestringsfølelse jeg ikke hadde kjent på før. Etter et helt halvt års arbeid med mammapermisjon, sykedager, korona og lesesal fra morgen til kveld var masteroppgaven i havn.

Det er mange som bør takkes i en så stor oppgave. Jeg vil takke mine elevrespondenter som stilte opp, men også lærerne som bidro til at jeg fikk gjort mine intervjuer. I tillegg vil jeg takke mine gode studievenner som har gitt meg gode råd og tips underveis. Ikke minst vil jeg også takke 'gjengen på bygg 46', som har støttet meg i oppturer og nedturer, tatt i mot tårer og gitt meg en god latter når jeg trengte det. Dette halvåret ville ikke vært det samme uten mastersalens gode stunder med dere.

Jeg vil også takke min veileder Irene Trysnes. Din klokskap, vurderinger, synspunkter, erfaring, godhet, nysgjerrighet og evne til å utfordre har bidratt til at denne oppgaven ble en realitet. Takk for at du har støttet og pushet meg for å få ut mitt ypperste.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Trym. Du har virkelig stått på og vært ryggraden i familien vår, i noen måneder. Ikke bare har du passet på barn og leilighet, men du har også bidratt med nysgjerrighet i gode diskusjoner og din faglig styrke i rettskriving. Nå kan eventyret som en familie på tre starte og mamma er endelig tilbake, Hermine. Du er en solstråle uansett tid på døgnet, og takk for at du har vært så utrolig snill i dine 10 første måneder.

Kristiansand, juni 2022

Julie Skaug Hansen

Sammendrag

Det er lite norsk forskning på flinke elever. Formålet med denne oppgaven er å presentere mine respondenter sin opplevelse med å være flink på skolen i dag. Det er gjort gjennom et kvalitativ forskningsdesign hvor jeg har brukt intervju som metode. Jeg intervjuet fire elever. Hensikten med studien er å vise til disse fire elevenes opplevelse av å lykkes på skolen, bli utfordret, opplevelse av press og stress, men også om de er lykkelige.

Gjennom mitt datamateriale kom jeg frem til at det fantes to typer flink, «avslappet» og «syk(t)». Det var tre av mine elevrespondenter som virket «syk(t)» flinke, i form av stress, psykiske plager og redd for å bli stigmatisert som nerd. Alle mine informanter var opptatt av hvordan de skulle oppføre seg på skolen og hadde klare tanker om hva flink er og om de selv er flinke.

Videre fant jeg at respondentene mine balansere mellom å være flink, og få status, på den ene siden, og på den andre siden å bli stigmatisert som nerd, og havne på utkanten av det sosiale spillet. Alle respondentene mine følte på et press fra seg selv, men også fra andre rundt. Det var overraskende å se at det virket som et generelt press fra samfunnet. I tillegg virket det om at flink ikke følger et kjønn selv om media bygger opp til dette, men at jenter er mer redd for å bli stigmatisert som nerd enn gutter. Et annet interessant funn var at samtlige av mine respondenter opplevde mestringslykke. Ikke alle var lykkelig, men de fikk en lykkefølelse ved å få mestringsfølelse.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	I
1.0 INNLEDNING	2
1.1 VALG AV TEMA	3
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 MASTEROPPGAVENS RELEVANS FOR SAMFUNNSFAGET	4
1.4 Å VÆRE FLINK PÅ SKOLEN - EN BEGREPSFORKLARING	5
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	6
2.0 TEORI	7
2.1 FORSKNING PÅ UNGDOM, SKOLE OG PRESTASJONER.....	7
2.1.1 Evnerike barn	7
2.1.2 Høyt presterende elever i Norge.....	8
2.1.3 Ungdomsskoleelever om skolemotivasjon.....	10
2.1.4 Ulike former å være flink på.....	11
2.1.5 Generasjonskløfta som forsvant	11
2.1.6 Hva menes med stress?.....	12
2.1.7 Anerkjennelse	13
2.1.8 Selvbestemmelse og selvregulering	14
2.2 MIKROINTERAKSJONISME OG ROLLEOPPTREDEN	14
2.2.1 Elevrollen	16
2.2.2 Generasjon Prestasjon	16
2.3 UNGDOM OG KJØNNSFORSKJELLER	17
2.3.1 Ungdommers opplevelse av press.....	17
2.3.2 Kjønn på ungdomsskolen.....	18
2.3.3 Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner	19
2.3.4 Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter.....	20
2.3.5 Lykkelig ungdom.....	21
2.3.6 Livskvalitet blant unge.....	21
2.4 SOSIAL EKSKLUDERING	22
2.4.1 Stemplingsteori	22
2.4.2 Stigma.....	23
3.0 METODE	25
3.1 VALG AV METODE	25
3.1.1 Hensikt med metode.....	25
3.1.2 Kvalitativ metode.....	26
3.1.3 Bakgrunn for valg av metode.....	26
3.2 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT	27
3.3 KVALITATIVT INTERVJU	28
3.3.2 Fordeler med intervju.....	29
3.3.3 Ulemper med intervju	30
3.4 DATAINNSAMLING	31
3.4.1 Etisk utvalg av respondenter	31
3.4.2 Rekruttering og tilgang.....	32
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	32
3.4.4 Transkribering av intervju.....	34
3.4.5 Analyse av intervju	34
3.4.6 Presentasjon av informanter.....	35
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET.....	36

3.6 FORSKNINGSETIKK	39
4.0 ANALYSE.....	41
4.1 ULIKE TYPER FLINK.....	41
4.1.1 «Syk(t)» flink.....	41
4.1.2 Avslappet flink.....	45
4.1.3 Sosialt Flink.....	47
4.1.4 Fritidsflink.....	48
4.2 HVORDAN OPPLEVES DET Å VÆRE FLINK?.....	51
4.2.1 Å bli stemplet som flink.....	51
4.2.2 Forventninger til seg selv.....	53
4.2.3 Forventninger fra andre.....	57
4.2.4 Karakter som en måleenhet på «skoleflinkhet».....	61
4.2.5 Skolemotivasjon.....	64
4.3 KJØNNET FLINK.....	65
4.4 FLINK OG LYKKELIG.....	68
5.0 AVSLUTNING	71
LITTERATURLISTE	73
VEDLEGG 1.....	78
INTERVJUGUIDE	78
VEDLEGG 2.....	82
INFORMASJONSSKRIV ELEVEN.....	82
VEDLEGG 3.....	85
INFORMASJONSSKRIV FORELDRE.....	85
VEDLEGG 4.....	88
NSD VURDERING.....	88

1.0 Innledning

Hjalmar: «(...) Jeg vil ikke ha noe ansvar; du må selv ta ansvaret på deg, - det sier jeg deg.»

Hedvig: «Ja, Ja det skal jeg nok.»

Hjalmar: «Du er svært flink, Hedvig.»

(Ibsen, 1884, s. 54)

Ibsen skrev «Vildanden» på 1880-tallet. Allerede da var han opptatt av å peke på Hedvig som flink (Ibsen, 1884). Siden 1884, og sikkert enda før, har man brukt begrepet flink om personer som gjør det bedre enn gjennomsnittet. Synonymer til flink er akseptabel, genial, glup, handlekraftig, begavet, bra, elegant, mesterlig, verdig og profesjonell (Synonymordboken, u.å.). Det er flere av disse synonymene som forteller om et begrep som kan virke stivt og forventningsfullt. Flink har blitt brukt i nedlatende toner eller i oppløftende toner mot medmennesker, men det er først de siste årene man har brukt flink i sympatiform som «stakkars dem» (Sletten et al., 2021, s. 96-97). Vi bruker flink for å skryte av noen, kanskje når vi ikke helt vet hva vi skryter av? I dagens samfunn er barn «flinke til alt.» Det er en forventning av å være flink når man er i selskap eller en vurdering som flink til å pusse tennene. Det sier ingenting om hvor god man er til noe, bare at man presterer (Huth, 2019). Det at vi forteller barn fra de er små at de presterer når de gjør enkle ting som å smile, å gå på toalettet eller å stå på begge beina, viser vi barna at de alltid må gjøre handlingene bedre om de skal fortsatt å få høre at de er flinke (Huth, 2019). Til slutt vil ingenting annet enn toppkarakterer, best i fotball eller alltid gjøre andre glad kunne belønnes med «du er flink». F5 deltok i Melodi Grand Prix junior allerede i 2017 med sangen deres Generasjon Prestasjon.

“Å Gjøre alt best er det som gjelder
Toppkarakter er kun det som teller
Men hvis du skal gjøre livet bra
Er det best å gjøre andre glad

Generasjon Prestasjon
Dette er en rar situasjon
Generasjon Prestasjon
Dette er en illusjon”
(F5, 2017)

Generasjon Prestasjon er nærmest blitt nærmest et utslitt begrep i kronikker, artikler og ordforrådet til det norske folk. Anvendelsen av begrepet bygger på undersøkelser om psykisk helse (Bakken et al., 2018, s. 47-48). Begrepet blir godt brukt også for evnerike barn. De er elever med spesielle behov som ikke et vanlig klasserom kan tilfredsstillere. For at disse elevene skal få full tilfredsstillelse og utnytte læringspotensialet sitt vil de trenge spesiell støtte og tilpassede læringsaktiviteter (Idsøe & Skogen, 2011, s. 85). Det kan virke som man glemmer forventningene og presset de evnerike elevene har på seg fordi ressurssterke elever er billige og lønnsomme (Nohre-Wallden, 2019). De blir sittende på sidelinjen, og man kan diskutere i hvilken grad de blir faglig inkludert. De flinke elevene har en læringstørst man ikke klarer å matche og dermed slutter de også å spørre om mer for å ikke virke masete (Brøndbo, 2016).

Etter et raskt søk på NRK sine sider kommer det opp flere artikler om evnerike barn. En av dem handler om evnerike barn som får dra på talentsamling. “(...) på tide å satse på talentfulle barn” (Larsen, 2022). Selv om diskusjonen om å satse på evnerike barn har startet, finnes det fortsatt mindre mengder norsk teori og forskning om denne elevgruppen kontra de lavt presterende elevene. En av grunnene til at det finnes mindre teori er at evnerike elever klarer seg godt selv og trenger ingen spesiell støtte, kun hjelp til å utfordres utenfor de gitte rammene (Idsøe & Skogen, 2011, s. 11). Eller er det sånn at de trenger mer hjelp? Den andre grunnen til mangel på teori på høyt presterende og evnerike elever er at man kan få en uheldig elitisme, som kan gå på tvers av den sosiale utjevningen skolen har forsøkt å ha til nå (Idsøe & Skogen, 2011, s. 11). Det er kommet en tid hvor man sakte dras i retning av de flinke, talentfulle og evnerike barna, og denne oppgaven handler nettopp om disse elevene.

1.1 Valg av tema

Skolen er barnas arena for utvikling og læring. Det er en institusjon hvor elevene skal utvikle faglig, sosial og personlig kunnskap (Bergkastet et al., 2017, s. 23). Selv om skolen er en arena for utvikling, er det ikke alle elever som blir utfordret. Dette gjelder de evnerike barna. De trenger mer tilpasset læringsaktiviteter og har et behov for spesiell støtte som de ikke har rett på i dagens skole (Idsøe & Skogen, 2011, s. 85). «Evnerike elever som lærer raskere har ikke rett til spesialundervisning.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I veilederen for spesialundervisning står det eksplisitt at evnerike elever, og dermed høyt presterende elever ikke har krav på spesialundervisning på bakgrunn av at de lærer raskere enn gjennomsnittet

(Utdanningsdirektoratet, 2021). I 2013 og 2014 opplevde høyt presterende elever at de får betydelig mindre støtte fra læreren enn middels presterende elever. I lys av dette kan høyt presterende elevene trenger mer omsorg og støtte enn hva de opplever i skolen (Caspersen & Wendelborg, 2016, s. 19).

Gjennom ulike praksisperioder har jeg opplevd flere flinke og høyt presterende elever, og de har fått en annen status enn da jeg selv gikk på ungdomsskolen. De høyt presterende elevene har blitt mer sentrale i klasserommet blant medelever, men kan virke mer oversett av lærerne. I løpet av praksisperiodene har det virket som man ikke blir sett og hørt som flink elev, og undervisningen blir ikke tilrettelagt. Selv har jeg også blitt kalt flink og strevd med ansvaret som følger en flink elev, overfor medelever og lærerne, men også ansvaret som et forbilde og relasjonen til lærerne som har klassen. I tillegg skrev jeg og en medstudent om roller i klasserommet i vår bacheloroppgave, og oppdaget at det var blitt populært å være flink (*Roller i klasserommet*, 2020, s. 40). Med bakgrunn i dette lurer jeg på hvordan det oppleves for elever nå? Er det fortsatt et ansvar ved å være flink? I lys av dette ønsker jeg å kartlegge det sosiologiske fenomenet, å være en flink elev.

1.2 Problemstilling

I min masteroppgave har jeg studert opplevelsen av å være flink på skolen fra et elevperspektiv. Jeg ønsker at elevene skal få dele sine egne erfaringer og historier med hvordan de opplever hverdagen deres. Med utgangspunkt i dette utforsker jeg følgende problemstilling:

Hvordan oppleves det å være flink på skolen i dag?

Masteroppgaven er et kvalitativt prosjekt. Dermed så jeg på opplevelsen til fire elever ved én skole i Agder. De fire elevene ble intervjuet individuelt, og basert på disse fire intervjuene vil jeg nå utforske jeg oppgavens tematikk.

1.3 Masteroppgavens relevans for samfunnsfaget

I mitt kommende yrke som samfunnsfaglærer er jeg interessert i å utforske en elevgruppe som er lite studert i norsk forskning. Siden skolen er et av de viktigste arenaene for barn og unge (Heggen et al., 2003, s. 57), og det er i skolen sekundærsosialiseringen foregår for unge (Mortensen et al, 2019), er det interessant å se på dybdeforståelsen til denne elevgruppen på

arenaen de tilbringer mest tid på. Det er på bakgrunn av skolens faglige og sosiale utvikling at jeg som samfunnsfaglærer engasjerer meg i hvordan elevene har det på skolen. Spesielt en elevgruppe som ikke har en tradisjon for å få stemmen sin hørt i norsk forskning. En annen grunn til at jeg ønsker å kartlegge opplevelsen og forståelsen til flinke elever, er at manglende integrering og større utenforskap blir et samfunnsproblem med økonomiske og sosiale konsekvenser (Heggen et al., 2003, s. 58). I lys av den store oppmerksomhet rundt begrepene generasjon prestasjon og «flink-pike» har fått, trengs det også mer forskning og dybdeforståelse av hvordan elever selv oppfatter seg. Det er også viktig å bygge relasjon med alle elever, også de som er flinke.

1.4 Å være flink på skolen - en begrepsforklaring

Å være en evnerik elev, vil si å være det samme som en elev med stort læringspotensialet eller en høyt presterende elev (Idsøe & Skogen, 2011, s. 56). Elever med stort læringspotensial blir ofte delt i to grupper: Elever med stort læringspotensialet og høy måloppnåelse, og den andre gruppen er elever med uutløst potensiale for høy måloppnåelse (Olsen, 2017, s. 7). I denne oppgaven ser jeg på elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse, altså de høyt presterende elevene (NOU, 2016, s. 8). Flink er et adjektiv og kommer fra tysk. Adjektivet flink handler om mennesker som er raske, glupe, eller dyktige (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.a). Ifølge Den Norske Akademis Ordboken, heretter kalt NOAB, kan man være flink med ord, penger eller barn, eventuell flink i klassen eller flink pike. Om man er flinkest i klassen går det ut på å få best resultater og karakterer. En annen måte å være flink på er flink pike. Da opptrer man på en bestemt måte. Man blir gjerne assosiert med å være vennlig og hjelpsom (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.a), men NOAB har en egen beskrivelse om dette, flink-pike syndromet. Det er et substantiv og brukes om en holdning hos noen jenter som handler om at de ønsker å mestre, men også orke alt (Det Norske Akademis Ordbok, u.å.b). I lys av dette, har jeg valgt å fokusere på elever som får gode karakterer på skolen.

Det er interessant at NOAB velger å definere flink pike, men ikke flink gutt. I tillegg viser det seg at flink pike forekommer oftere i norske aviser enn flink gutt. Flink pike eller jente forekommer 4500 ganger og flink gutt 3700 ganger (Espe referert i Madsen, 2018, s.124-125). Allerede her legger en ordbok og norske aviser mulige føringer for et kjønnnet flink som jeg skal diskutere nærmere i kapittel 4.3, «Kjønnnet flink».

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem deler. Først i innledningen har jeg redegjort for oppgavens aktualitet og valg av tema, og temaets relevans for samfunnsfaget. I kapittel to viser jeg relevant teoretisk grunnlag for oppgavens tema. I neste kapittel kommer kapitlet om oppgavens metode. Der vil jeg redegjøre, analysere og reflektere over de metodiske valgene jeg har foretatt meg. Videre kommer et kapittel om analysen, diskusjon og drøfting, hvor jeg ser på de ulike intervjuene i lys av teori og tidligere forskning, med grunnlag i problemstillingen - å finne opplevelsen av å være flink. Avslutningsvis vil jeg samle trådene i oppgaven og oppsummere de viktigste funnene. Det vil stilles spørsmål om videre oppfølging og støtte til de flinke elevene, før oppgaven avsluttes med et blikk utover og fremover i tid.

2.0 Teori

I masteroppgaven utforsker jeg opplevelsen av å være flink. Jeg starter med en teoretisk begrunnelse for begrepet og går videre til forskning på flinke elever. Jeg vil benytte meg av et teorimangfold på bakgrunn av oppgavens tverrfaglighet, hvor jeg vil trekke inn sosiologisk teorier. Hovedtemaet å lykkes i skolen fører oppgaven inn på temaer som rolle, fasade, flink, lykkelig, skoleprestasjoner og press. Innenfor disse temaene vil det bli presentert relevant forskning om psykisk helse, ungdom og kjønn. Jeg vil anvende teoretiske perspektiver fra Goffman, Becker og Bjerrum Nielsen for å sette elevens erfaring med å lykkes på skolen i et sosiologisk og kjønnsperspektiv.

2.1 Forskning på ungdom, skole og prestasjoner

2.1.1 Evnerike barn

Idsøe og Skogen (2011) har kommet med et bidrag til pedagogikken og spesialpedagogikken innenfor temaet *opplæring av evnerike barn* (Idsøe & Skogen, 2011, s. 11). Et av kjennetegnene på evnerike barn som de tar opp er at disse elevene har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Idsøe og Skogen (2011) sin definisjon er at evnerike barn har en «høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon» (Idsøe & Skogen, 2011, s. 87). Da inkluderer de kreative, intellektuelle områder, og elever med gode lederegenskaper, samtidig som den inkluderer elever fra ulike økonomiske lag og fra ulike kulturelle grupper (Idsøe & Skogen, 2011, s. 87).

§ 5 i opplæringsloven skal sikre at elever som faller utenfor det ordinære undervisningsopplegget, får tilpasset sin opplæring til deres egenart (Idsøe & Skogen, 2011, s. 23). Selv om evnerike elever har rett til tilpasset opplæring, på lik linje som alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2022), vil det ikke bety at de har rett på en spesiell støtte i form av spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021), som Idsøe & Skogen (2011) peker på at de trenger (Idsøe & Skogen, 2011, s.85). Om lærere mistenker at en elev faller utenfor, skal de ta initiativ for å ivareta eleven (Idsøe og Skogen, 2011, s. 23). «Alle» aktører på, i og rundt skolen er enige om at man ønsker en inkluderende skole, men en utfordring ved en inkluderende skole er om alle skal ha lik undervisning eller tilpasset til den individuelle (Idsøe & Skogen, 2011, s. 25).

Etter Idsøe og Skogen (2011) gikk inn i lovverket fant de ut at skoleeiere kan, og er forpliktet til å, legge til rette for undervisning som skal passe evner og forutsetninger for alle. Dette inkluderer også de evnerike barna. I praksis kan det virke som det er en gjennomsnittlig holdning til å hjelpe evnerike elever. I tillegg har lærerutdanning og forskning gjort en dårlig jobb for å gi nye lærere kunnskap om denne gruppen elever (Idsøe & Skogen, 2011, s. 30). Empirien Idsøe og Skogen (2011) fikk, gjennom intervju av fem tidligere elever, bekrefter antakelsene deres fra tidligere forskning. Norsk skole er ikke laget, eller tilpasset for evnerike elever som ønsker å lære, ikke bare være (Idsøe & Skogen, 2011 s. 47- 48).

Idsøe og Skogen (2011) viser til Kate Distin (2006) som har forsøkt å karakterisere evnerike barn. Det første hun peker på er at evnerike barn ønsker å lære, forstå og oppdage. Evnerike barn er ofte nysgjerrige og har lidenskapelige interesser. De har en evne til å se sammenhenger ulikt andre, god hukommelse og ønsker å få logiske begrunnelser som kan gjøre de truende og utfordrende for en lærer. Distin (2006) peker også på at de er kreative og språklig avanserte. Videre forteller Distin at de kan virke sky og sjenert, og de kan føle seg ulykkelig og annerledes (Distin, 2006, referert i Idsøe & Skogen, 2011, s. 48-49).

Den sosiale intelligensen som kommer til uttrykk gjennom karakterisering til Distin (2006) gjør at evnerike barn får med seg den skjulte kommunikasjonen i dialogen. Dette fører videre til at elever kan enten bli vellykket, eller at de mottar den skjulte kommunikasjonen på en måte som gjør eleven sjenert, ensom og usikker. Manglende støtte kan føre til manglende skolemotivasjon. I tillegg til mistillit og hat mot samfunnet. I dataen til Idsøe og Skogen (2011) var det noen av informantene som valgte veien om privatisteksamen eller å få utdanningsbevis fra utlandet, men en av informantene orket ikke det norske utdanningssystemet på noen måte og ble tatt opp i trygdesystemet i Norge (Idsøe & Skogen, 2011, s. 57-58).

2.1.2 Høyt presterende elever i Norge

Det er gjort lite norsk forskning på flinke elever. Arnold Hofset (1970) har skrevet en doktorgradsavhandling om evnerike barn. Han tok utgangspunkt i hvordan evnerike elevers tilpasning til norsk grunnskole var. I avhandlingen sin undersøkte han om fysisk utvikling, alder, kjønn, fritidsaktiviteter, skoleprestasjoner, sosiale valg og elevens sosioøkonomiske bakgrunn hadde noe å si for forskjellene mellom evnerike elever og gjennomsnittlige elever (Hofset, 1970, s. 11-12). Utvalget hans bestod av 84 klasser på en barneskole på vestsiden av

Oslo. Selv om studien er gjort i 1970 er den det eneste i sitt slag i Norge og derfor verdt å utdype. Med tanke på min oppgave er det relevant å trekke frem variablene kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner.

Hofset fant at de kvinnelige respondentene lå signifikant over guttene i modenhetsalder og at forskjellen var større på eldre klassetrinn enn lavere klassetrinn. Dette gjelder for de elevene i høy evnegruppe. I tillegg så han at det fantes flere jenter blant elevene i høy evnegruppe, mens det var mindre forskjell i antall gutter og jenter i lav evnegruppe. Det interessante var da Hofset gikk inn og så på de ulike delene av modenhetsprøven. Da viste det seg at det ikke var noen signifikant forskjell mellom gutter og jenter på samme modenhetsalder. Snarere tvert i mot var guttene signifikante i kvantitativ oppfatning enn jentene, mens jenter var signifikante i relasjonell oppfatning (Hofset, 1970, s. 101-103).

Videre så Hofset på sosioøkonomisk bakgrunn. Her viste det seg at evnerike elever oftest kom fra hjem med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Kun fire av Hofset sine respondenter kom fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Det kan være at evnerike barn hadde gode ressurser, fikk gode råd og tips hjemme og hadde en annen innstilling til skole enn andre elevgrupper. Dette på bakgrunn av at de hadde høyt utdannede foreldre/foresatte. Hofset peker videre på at elevene i høy evnegruppe hadde tillært seg verdier, idealer og innstillinger som vil ha en sterkere sammenheng med skolen sine verdier enn elever i lav evnegruppe (Hofset, 1970, s. 105-107).

For å se om evnerike elever oftere var til å stole på enn elevene i lav evnegruppe valgte Hofset å ha noen kontrollspørsmål i sitt spørrehefte. For å undersøke en grad av pålitelighet blant evnerike barn hadde Hofset stilt spørsmålet. «1. Skiller de evnerike seg fra gjennomsnittselevene i den form for upålitelighet som ligger i det å svare falskt på kontrollspørsmål?» (Hofset, 1970, s. 114). På spørsmål en fant Hofset at høyere grad av evner ga mindre sjanse for falske avkryssninger (Hofset, 1970, s. 114-117).

Videre så Hofset på skoleprestasjonene mellom evnerike barn og middels barn, og deretter opp mot variablene kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn (Hofset, 1970, s. 118). Hofset så på forskjellen mellom høyt presterende og middels presterende elever opp mot utmerkelser i skoleidretten. I de lavere klassetrinn så han ikke noen signifikant forskjell, mens i høyere klassetrinn så han en høyere prosent av høyt presterende elever enn middels elever på

utmerkelser i idrett. Det var 10 % flere elever som utmerket seg blant de med høy grad av evner. Hofset fant også at evnerike elever lå signifikant over andre elever ved standpunkt og eksamen. Selv om høyt presterende elever oftere markerte seg i idrett, var ikke tallene signifikante høyere klassetrinn (Hofset, 1970, s. 120-123).

Hofset fant at det var forskjell mellom kjønnene i skriving. Her lå jentene signifikant over guttene og dette viste seg også i karakterene de fikk på eksamen i norsk. Jenter fikk bedre karakter enn gutter i gjennomsnitt. På den andre siden fant han at gutter lå over jenter ved standpunkt og eksamen i regning. Det viste gjennomgående en høyere karakter blant elever fra høy sosioøkonomisk bakgrunn (Hofset, 1970, s. 134).

2.1.3 Ungdomsskoleelever om skolemotivasjon

Marianne Dæhlen, Ingrid Smette og Åse Strandbu har skrevet en rapport om elevers meninger om skolemotivasjonen og innsats. Dette er på bakgrunn av åtte fokusgruppeintervjuer med 52 informanter (Dæhlen et al., 2011, s. 14). NOVA har et spørsmål i sine undersøkelser som omhandler hva man får respekt og anseelse blant jevnaldrende. Ved siden av flere andre forhold er det å være flink på skolen en av egenskapene man får respekt og makt av (Øia & Strandbu, 2010, referert i Dæhlen et al., 2011, s. 65). Uansett utgangspunkt og karakterer mener elever at skoleflinke får høy status (Dæhlen et al., 2011, s. 65).

I studien er det elever som ønsker å gjøre det bra på skolen og har et ønske om videre utdanning etter ungdomsskolen. Selv om det slenges kommentarer som «nerd» eller «sekseren», kan det bety at det ikke bare er positivt for jevnaldrende å være flink. Blant respondentene i undersøkelsen kommer denne typen kommentarer fra et ønske om å selv være flink. Det blir fortsatt pekt på viktigheten av å ha et «liv utenfor skolen», som også gir høy status. Elevene blir skuffet over å få fem som karakter, selv om karakterene ikke gir elevene høy status. Det er tanken om at noen lykkes som gir popularitet. For de skoleflinke viser undersøkelsen at man ønsker å opprettholde gode karakterer og at dette bidrar til skoleinnsats og motivasjon blant de skoleflinke, mens de svake har en redsel for å feile eller fremstå dum og dermed senker innsatsen på grunn av karakterene. Dæhlen et al. (2011) fant at det var populært å være skoleflink, men at man også måtte ha et liv utenfor skolen. Dette igjen viser at man ikke skal være for flink eller bare flink. Det blir fortalt om ytre motivasjon som penger, gaver eller restaurantbesøk ved gode karakterer (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

2.1.4 Ulike former å være flink på

Maja Bygnes (2011) har skrevet en masteroppgave som det er relevant å trekke inn her, om flinke jenter på videregående skole. Hun har intervjuet 12 flinke jenter. Her finner Bygnes (2011) at det er to former for å være flink. Hun kaller det de «suverene» og de «puggeflinke». De «suverene» er de som naturlig tilegner seg ting, og ikke strever så mye med. På den andre siden er det de «puggeflinke». Det er enten de strukturerte, eller de arbeidsomme. De som strever og jobber hardt med å være flink. Bygnes (2011) viser til at de som er naturlig flinke, blir verdsatt høyere enn de som må jobbe for å være flink. Begge kategorier går for å være flink, men de «suverene» anses som enda flinkere. Videre tar hun opp en siste kategori av flink. De som lykkes med skolen, men ikke på det sosiale plan. Det er personer som anses å ha en lavere sosial forståelse, og disse sliter kanskje noe mer utenfor skolen. Informantene til Bygnes (2011) mener disse ikke går under samme form for flink (Bygnes, 2011, s. 34-36). «Det fremgår tydelig at det å være skoleflink, men ikke sosialt kapabel er entydig med å ikke fullt og helt inntre i posisjonen som flink.» (Bygnes, 2011, s. 36).

Bygnes (2011) fant i sin masteroppgave at flere av de flinke jentene har en ytre motivasjon ved å jobbe med skolen. De ønsker å holde mulighetene sine oppe, og jobber for gode karakterer for å ha mulighet til å kunne velge fritt av yrker og utdanning. Bygnes (2011) trekker fra ord som «trygghet» og «muligheter» som sentrale for hvorfor de jobber hardt med skolen. Videre finner Bygnes (2011) at ambisjonene til utdanning ikke var den største motivasjonen hos flere av hennes informanter. Det var hvordan man blir sett av andre. Informantene hennes trekker frem at å være flink er en måte å bli anerkjent på. Her pekes det på ord som «bli likt», «vellykket» og «være en noen ser opp til». Dette var en faktor som Bygnes (2011) ble overrasket over. Informantene hennes eksplisitt satte godkjennelse, å være likt og respekt høyere og viktigere enn deres faglige mål (Bygnes, 2011, s. 51-54).

2.1.5 Generasjonskløfta som forsvant

Øia og Vestel (2014) har tatt utgangspunkt i data fra tre Ung i Oslo undersøkelser og ser på hvordan ungdomsgenerasjonen er i dag. Det kan virke som ungdommer er blitt mindre opprørske og opposisjonelle enn før, og dermed er generasjonskløfta blitt mindre. Fra 1950-tallet var ungdommen mer opprørske og kriminelle, og startet å utgjøre en trussel mot samfunnet, men slik er det ikke lenger. Dette tar analysen til Øia og Vestel (2014) utgangspunkt i, og de stiller spørsmål om hva denne utviklingen skyldes? (Vestel & Øia,

2014, s. 99). I analysen finner man at det har blitt en positiv økning i elevers trivsel på skolen fra 1996-2006, og færre kjeder seg på skolen og færre gruer seg til å gå på skolen. Dette kan bety at skolen er blitt et tryggere sted og sjeldnere en arena for konflikt mot autoriteter (Vestel & Øia, 2014, s. 105-106).

Vestel & Øia (2014) fant at utviklingen gjør at generasjonskløfta er mindre, men ikke borte. Dagens ungdomsgenerasjon kler seg mer ordentlig og oppfører seg i tråd med foreldregenerasjonen (Vestel & Øia, 2014, s. 126). Undersøkelsen trekker frem digital teknologi som en av de større faktorene som har påvirket minskningen av generasjonskløfta. Dette har ført til bedre kontakt mellom generasjonene, og en større kontroll fra foreldrenes side. Videre pekes det på at dette skaper en mer emosjonell nærhet, bedre kommunikasjon og kontakt mellom foreldre og barn (Vestel & Øia, 2014, s. 117-121).

Tidligere var det jammaldrende som hadde størst påvirkning på ungdomsmeninger, men nå kan det se ut som trenden har snudd. Ungdata sin undersøkelse i 2006 så på dette; «Hvem, blant dagens ungdom, er de viktigste signifikante andre i dannelsesprosessen?» (Vestel & Øia, 2014, s. 113). Her fant undersøkelsen at foreldre påvirker ungdom på de fleste områder, mens jammaldrende påvirker hverandre på utseende. Vestel og Øia (2014) peker på at det er en overraskende og meget sterk påvirkning foreldre har på barna sine (Vestel & Øia, 2014, s. 111-112).

I artikkelen skriver de at ungdomstiden fortsatt er en fase hvor man skal finne ut av seg selv og hvem man er som person. Man skal tre inn i de voksnes samfunn, verdier, atferd og handlemåter. Det kan fortsatt beskrives som en sensitiv tid hvor meninger og holdninger dannes. Vestel & Øia (2014) peker på at dette er kulturelt betinget, mens det nye utviklingstrekket viser at dagens ungdom oppfører seg mer komfort og er i større grad opptatt av individuell utvikling enn foreldrenes opprørske historier (Vestel & Øia, 2014, s. 126-128).

2.1.6 Hva menes med stress?

Pedersen og Eriksen (2019) har utført kvalitative og kvantitative studier. Gjennom intervju av to klasser i Oslo og bruk av data fra Ung i Oslo 2015, ser de på opplevelsen av stress blant ungdom. Stress er påkjenninger, men de ser også reaksjonene som følger (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 102). Undersøkelsen viser til to skoler i Oslo. En K-skole med høy kulturell kapital, og en Ø-skole med høy økonomisk kapital (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 101). Man

kan tenke seg at ungdom er mer utsatt for stress på bakgrunn av den usikre overgangen mellom barndom og den voksne sfære. Selv om man i dag ser at ungdom har mindre atferdsproblemer og de er mer tilpasset enn tidligere, har det vært en økning i depresjon og opplevelsen av mengde stress (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 102). Stressorenes mening konstrueres sosialt og blir fremmet i sosiale systemer. Det har lenge blitt pekt på at lav sosial klasse og dårlig arbeidsmiljø er faktorer som gir helseplager, men i de siste årene ser man at det øker spesielt blant de med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Det er spesielt blant unge høyt presterende jenter med etnisk norsk bakgrunn og mye kulturell kapital. Det vises også at press på skolen har en tett sammenheng med psykiske plager (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103).

Skolestress formes ulikt på ulike skoler. På skole K er karakterjaget høyt. Det fortelles om problemer med søvn eller en mage som slår seg vrang. For flere av elevene raser verden sammen om man får dårlige karakterer. Selv om ambisiøsiteten er på egne vegne blant elevene, peker de på press fra medelever, lærere og foresatte. På skole Ø handler det mer om stress knyttet til tilhørighet og sosialt nettverk. Det å passe inn, gå i rette klær og være med på riktige fester. Her har elevene et bedre syn på prestasjonspress og mindre søkelys på toppkarakter (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-114). Elevene på begge skoler forteller om nesten samme stressnivå og reaksjoner, men påkjenningen er ulik. Dermed kreves det ulike tiltak på ulike påkjenninger (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 115).

2.1.7 Anerkjennelse

Arne Tveit bidrar med en faglig begrunnelse på temaet ros og anerkjennelse i skolen. Han viser hvordan positive tilbakemeldinger bør ha sin naturlige del av skolens pedagogiske praksis (Tveit, 2012, s. 3). Dette bidraget er interessant å se i kontekst med mine respondenters ønske om anerkjennelse. Tveit (2012) viser til Juul (1996) sine definisjoner på anerkjennelse og ros. Anerkjennelse bygger selvfølelse, mens ros bygger selvtillit (Juul, 1996, referert i Tveit, 2012, s. 12). Siden selvtillit handler om evnene våre og selvfølelse handler om opplevelsen med oss selv, blir ros kritisert. Kritikken handler om at ros er en beskrivende måte å dømme og evaluere noen på. Ros og anerkjennelse er blitt et grunnleggende behov for mennesker, og en nødvendig part av kulturen vår. Disse begrepene blir ofte brukt på tvers av hverandre, men det finnes klare skillelinjer. Tveit (2012) peker på at ros og anerkjennelse kan gi en økende arbeidsinnsats og virke motiverende på elevene. Det kan også ha en innvirkning på relasjonsbyggingen. Videre peker han på at oppmerksomhet kan forsterke en atferd. Tveit (2012) peker på at feilaktig bruk kan gi svakere troverdighet av ros og anerkjennelse. Han

begrunner dette med at når resultatene uteblir, vil ros for en oppgave skade mer enn det vil være til nytte (Tveit, 2012, s. 8-12).

2.1.8 Selvbestemmelse og selvregulering

Smette og Hegna (2021) ønsker å finne ut hvilke ideer om ungdoms læring og motivasjon som kommer til uttrykk i sentrale utdanningsreformer og i praksiser i skolen. De finner ut at skolen gradvis går over mot en selvregulert og selvstyrt elev, og vekk fra tanken om at eleven skal være med på å bestemme over egen læring. Dette fordi man ser, blant annet gjennom utviklingssamtaler, at skolen og foreldre former det eleven skal ha medbestemmelse over. Utviklingssamtalene har blitt en monolog hvor eleven skal fortelle om sin motivasjon og sin selvstyring. Videre viser Smette og Hegna (2021) til at man skal utvikle kreative evner, samarbeidsevne og kritisk tenkning som individuelle evner som elev (Smette & Hegna, 2021, s. 128-130).

2.2 Mikrointeraksjonisme og rolleopptreden

Erving Goffman (1992) har skrevet om betydningen av en sosial rolle. Han skaper forståelse av hva en sosial rolle er ved å se den sosiale situasjon som et skuespill. I en opptreden finnes det publikum, «kulisser», «fasader» og «lag». Alt dette er faktorer som spiller inn på rollen man tar på seg. «En sosial rolle omfatter én eller flere enkeltroller, og at hver av disse forskjellige rollene kan spilles av den opptredende ved en rekke anledninger overfor det samme slags publikum.» (Goffman, 1959/1992, s. 23). Goffman (1992) skriver at en sosial rolle er utøvelsen av pliktene og rettighetene som knyttes til en status. Dermed kan man ta på seg rollen som mor, student eller i mitt tilfelle, «flink», foran det samme publikumet, og dette skaper sosiale relasjoner mellom medmennesker. Et annet begrep Goffman (1992) bruker for rolle, er «rutine», og det på bakgrunn av at en «rutine» kan være et fast handlingsmønster som skjer foran de samme menneskene ved flere ulike anledninger (Goffman, 1959/1992, s. 22-23).

Videre peker Goffman (1992) på at man i spesielle, fastlagte roller, oppdager at det er fastlagt en spesiell «fasade» for rollen eller rutinen. For eksempel gjelder dette roller som lærer, politi og lege. Det er de rutinene som er i den fastlagte sosiale fasaden man kan finne igjen i andre situasjoner. For eksempel kan man møte en lærer på kontoret på skolen, men om man skal på besøk hjem til samme læreren går man i samme klærne, har den samme pynten,

stemmebruken og væremåte. Denne fasaden følger læreren i ulike rutiner, som på kontoret eller hos en venninne (Goffman, 1959/1992, s. 33).

«Tro på den rollen man spiller.» (Goffman, 1959/1992, s. 24). Goffman (1992) starter med å presentere en «opptreden». «Opptreden» er den aktiviteten, eller situasjonen, man gjør i løpet av et bestemt tidsrom. Det kjennetegnes av å være med en bestemt gruppe deltakere og man har en viss innflytelse på hverandre. I en «opptreden» må man tro på den rollen man spiller. De som tror på rollen sin er oppriktige. I bunn handler det om å tro på det man presenterer (Goffman, 1959/1992, s. 24-27).

Goffman peker på «fasade» som «(...) uttrykksmidler av en fastlagt type som bevisst eller ubevisst tas i bruk av en person under opptreden.» (Goffman, 1959/1992, s. 27). «Fasade» er den siden av en opptreden som er generell og fastlagt, og som man bruker bevisst eller ubevisst. Man bruker fasade for å uttrykke det man ønsker foran publikummet. Man kan se på fasade i to deler, «kulisser» og «personlig fasade». Noen av disse midlene er faste og satt, mens andre kan variere og oppleves mer mobile (Goffman, 1959/1992, s. 27).

«Kulisser» er bakgrunnen for «opptreden». Det kan være fastsatte deler av «opptreden» som møbler, geografisk plasser eller utsmykking. «Kulisser» kan man ikke ta med seg til et annet området. Mens den «personlige fasaden» handler om det karakteristiske for en person i sin opptreden. For eksempel kan dette være klær, utseende, høyde og kroppsspråk. Det finnes noen sider av «fasaden» som ikke kan endres som høyde og hudfarge, mens væremåte og klær er mobile sider av «fasaden» og kan endres til det som passer rollen eller «rutinen». Av de mer mobile sidene av «personlig fasade» har man snakkemåte, kroppsbevegelse og ansiktsuttrykk (Goffman, 1959/1992, s. 27-28).

Goffman (1992) deler «personlig fasade» inn i «ytre» og «manerer». Ytre er de forholdene som omhandler en persons sosiale status som alder, kjønn, rase, høyde og holdning, mens manerer er de mobile forhold, og kan si noe om hvilken interaksjonsrolle man ønsker å innta. Da forklarer Goffman (1992) om den aggressive rollen, som vil være den som leder samtalen og starter den verbale kommunikasjonen, og den unnskyldende, som innretter seg etter medmennesker og følger andre. Mennesker har behov for et samsvar mellom manerer, ytre og kulissene, og som regel er det en oppriktig opptreden i samsvar mellom de tre faktorene til personlig fasade (Goffman, 1959/1992, s. 27-30).

Goffman (1992) forklarer «lag» med hvordan mennesker sin sosiale interaksjon foregår som et lagarbeid. Man trenger ikke nødvendigvis å være flere personer i opptreden (Goffman, 1959/1992, s. 72). Goffman (1992) beskriver «lag» som: «(...) en gruppe personer som må stå i nært samarbeid for å opprettholde en bestemt definisjon av situasjonen.» (Goffman, 1959/1992, s. 90). Det er snakk om en gruppering ikke i forhold til sosiale organisasjon eller struktur, men med tanke på hvor en interaksjon eller rekke av interaksjoner har en bestemt definisjon av situasjonen og denne definisjonen opprettholdes (Goffman, 1959/1992, s. 90). Innad i et «lag» er man gjensidig avhengig av hverandre. Man stoler derfor på at laget klarer å utføre sin definisjon, og dette er en viktig faktor som man må stole på (Goffman, 1959/1992, s. 74). For eksempel lærere. De er ikke et lag på grunn av at alle jobber på samme skole, men de blir et lag fordi de opprettholder definisjonen av situasjonen. De opprettholder at lærere skal ha autoritet, fremme skolens mandat og være hjelpsomme overfor elever. En lærer kan være på tilbudsiden overfor foreldre og er mer hjelpelig enn de andre lærerne. Da vil denne ene læreren ødelegge for inntrykket foreldre har av skolen og ansatte, selv om han fortsatt er en del av laget.

2.2.1 Elevrollen

Selma Therese Lyng (2004) har skrevet en hovedoppgave i sosiologi som omhandler elevroller og elevtyper. Hun peker på at elevrollen har et sett med oppskrifter og regler som er forventninger alle ungdomsskoleelever kjenner til. Det finnes offisielle og uoffisielle elevroller, ifølge Lyng (2004). De offisielle rollene innfrir de forventningene, reglene og kravene som en elev skal gjøre på skolen, men de uoffisielle rollene er de elevrollene som bryter med de offisielle reglene og ikke følger skolens reglement (Lyng, 2004, s. 26-27).

2.2.2 Generasjon Prestasjon

Madsen (2018) diskuterer kritisk begrepet generasjon prestasjon og den terapeutiske kulturen. Han tar i kapittel seks et oppgjør med medias bruk av «flink pike» og «generasjon prestasjon». Madsen (2018) peker på perfeksjon som ideal, og presset unge utsettes for i dag. Et ønske om å få til alt kommer, i følge Madsen (2018), fra presset samfunnet setter på ungdom i dag. Dermed også det medieskapt begrepet generasjon prestasjon. Madsen (2018) viser til Ungdata sine undersøkelser, og at spesielt mange jenter opplever skolehverdagen som stressende (2017) (Madsen, 2018, s. 10). Madsen (2018) viser til flink pike som en jente med et strevsomt liv. Hvor de konstant er pålogget, og jobber for å være god nok. Det blir, i følge

Madsen (2018), verre av å leve i et land med utdanningsmuligheter, fritidsaktiviteter og lett tilgang på sosialt nettverk. Alle disse forholdene legger til rette for store ambisjoner, og det påpekes hvordan valgmulighetene er med på å forsterke problemet (Madsen, 2018, s. 10-12).

2.3 Ungdom og kjønnsforskjeller

2.3.1 Ungdommers opplevelse av press

Det er blitt en egen fortelling, historien om generasjon prestasjon. Det omtales en generasjon som er flink, aktiv og veltilpasset, som er opptatt av å mestre flere områder og gjøre det godt. Begrepet generasjon prestasjon handler om en mer individualisert ungdomsgenerasjon enn tidligere (Bakken et al., 2018, s. 47). I media brukes det som et begrep om en generasjon som stresser på sentrale områder i livet som kropp og utseende, skole, vennskap, fritid og sosiale medier. Det vises til at flere unge får psykiske plager, og særlig jenter, til å begrunne at denne generasjonen blir syke av det presset de utsettes for. I de siste årene har man begynt å rette spørsmål mot helserisikoen av denne fortellingen, begrepene som brukes, mediedekningen og presset unge utsettes for. Bakken et al. (2018) ønsket å fylle på i kunnskapshullet som har dannet seg gjennom en kvantitativ undersøkelse om press blant unge. Forfatterne hevder at sammenhengen mellom prestasjonspress og sykdom ikke er empirisk dokumentert (Bakken et al., 2018, s. 48). De ønsket å se om det er mye stress og press blant majoriteten av ungdom eller om fortellingen er avgrenset til kun deler av ungdomssamfunnet (Bakken et al., 2018, s. 47-48).

Basert på Ungdata undersøkelsen finner de at jenter er flinkere enn gutter til å håndtere stress, men også at jenter stresser mer enn gutter. Dette stresset kommer fra press. Når det kommer til hvilke områder de opplever presset fra, så er det en stor overvekt på "å være god på skolen". Dette gjelder begge kjønn. 50 % av jentene mot 25 % av guttene. Det kan virke som idrett og trening er det som skaper en god del press hos gutter, mens det å se bra ut tar en andreplass hos jenter. I undersøkelsen pekes det også på at mange håndterer lite press, men etter hvert som presset øker, øker også stresset. Da presset er svært høyt på alle de målte områder, vil over halvparten av gutter og jenter oppleve presset stressende. Det pekes på at jenter og gutter får problemer med å håndtere presset om det blir for høyt. Selv om dette gjelder for gutter og jenter kan man se en liten tendens til at sammenhengen er noe sterkere hos jenter enn hos gutter. Undersøkelsen peker også på at det er mindre kjønnsforskjeller når

presset er definert som lite, mens etter hvert som presset øker til å bli for mye, øker kjønnsforskjellene også (Bakken et al., 2018, s. 60-62).

I undersøkelsen finner man at området skoleprestasjoner er der hvor presset har økt mest, og de fleste opplever mest press med. Det er færre ungdommer som opplever stress på grunn av prestasjoner enn de som opplever prestasjonspress. Dette betyr at flere klarer å håndtere det presset de er satt under, og ikke lar seg bli stresset av det. Undersøkelsen viser at flere jenter opplever mer press enn gutter, og det er uansett området. Forskjellen i å håndtere press er tre ganger høyere for jenter enn for gutter. Selv om det er en klar sammenheng mellom press og stress for begge kjønn, er sammenhengen sterkere hos jenter. Dette viser at jenter er mer sårbare for press, og spesielt i forbindelse med kropp og skoleprestasjoner. Det kan se ut som stress med tanke på skoleprestasjoner er en større helserisiko for jenter enn for gutter, og det kan forklares med at jenter ser sin egenverdi i hvordan de lykkes, og da spesielt på skolen. Det interessante er at det ikke nevnes press fra foreldre eller lærere. Dersom det stemmer at presset ikke kommer fra foreldre eller lærere, kan det virke som presset rundt skoleprestasjoner, kropp, sosiale medier og idrett, overgår eventuell press fra autoriteter (Bakken et al., 2018, s. 66-69).

2.3.2 Kjønn på ungdomsskolen

Harriet Bjerrum Nielsen (2009) har fulgt en skoleklasse gjennom hele grunnskolen og foretatt seg observasjoner og intervjuer årlig. Hun har fulgt elever fra de er syv år til siste kontakten da de var 23 år. Et bidrag til elevkunnskapen i norsk skole var det hun ville frem til. Et av spørsmålene Nielsen (2009) spurte sine respondenter omhandlet forskjellen på jenter og gutter. Responsen handlet om at jenter var pliktoppfyllende og ansvarlige. Gutter var mer avslappende og humoristiske. Det spesifiseres også at det er individuelle forskjeller. I følge Nielsen (2009) skal den moderne jenta være flink, men fortsatt feminin. Unge jenter får beskjed fra samfunnsstrukturene at de skal være pene og smarte. Ikke dum og deilig eller flink og kjedelig som Nielsen (2009) skriver. Samfunnet har nå beveget seg vekk fra dette (Nielsen, 2009, s. 307-309).

Etter å ha forsket på en skoleklasse over flere år, skrev Nielsen i 2011 et bidrag til pedagogikken om kjønn på ungdomsskolen (Postholm et al., 2011, s. 5). «Guttene i denne klassen var på ingen måte skoletapere, de var bare hele tiden hakket etter jentene, og det betød at skoleflinkhet i elevenes forståelse ble koblet til jenter. En tendens ble til en stereotypi»

(Nielsen, 2011, s. 194). Harriet Bjerrum Nielsen (2011) peker på hvordan jenterollen og gutterollen kommer til syne i klasserommet. Jenter får et fortrinn i å lede og organisere arbeid. Nielsen (2011) så tydelig at jenter behersket rollen som planlegger og ledelse av en gruppe bedre enn gutter. I og med at guttene alltid var rett bak jentene ble skoleflink forbundet med jenter som en slags stereotypi. Før var det ren gutte-dominans i klasserommet. Det var guttene som snakket høyest og som tok ordet. I nyere tid er dette blitt endret. Jentene tar mer ordet og bryter med den rene gutte-dominansen. Bildet endrer seg fordi det er større mangfold i skolen, blant annet i etnisk sammensetning og på grunn av likestillingsprosessen som skjer i samfunnet. I tillegg spiller kjønn inn på fag og classesammensetninger (Nielsen, 2011, s. 194-195).

Karakterene etter endt skolegang i tiendeklasse viser at jenter klarer seg bedre enn gutter i hovedfagene norsk, engelsk og matematikk. I følge Nielsen(2011) øker kjønnsforskjellene gjennom ungdomsskolen og at de er ganske store i norsk og KRLE, tekstforståelse og lesing, mens i fag som matematikk er forskjellene mer utjevnet. Videre fant Nielsen (2011) at jentenes aktive deltakelse økte i diskusjoner om politiske og sosiale emner og gutter i naturfag. Nielsen (2011) reflekterer om dette kan ha noe med preferansene til elevene, eller at de fra før av har en kjønn forståelse av fagene og handler deretter. Gutter hevder seg når det blir trukket inn et konkurransemoment. Lenge har gutter dominert gymfaget og det mannlige kjønn har blitt koblet til dette faget. Det har gjort at flere gutter kan få økt selvfølelse til dette faget, i følge Nilsen (2011), og videre bidrar til en mer snever maskulinitets definisjon (Nielsen, 2011, s. 196-197).

2.3.3 Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

Grøgaard og Arnesen har undersøkt om ulik modning blant kjønnene kan ha noe å si for skoleprestasjonene deres. I denne oppgaven kan artikkelen være med å belyse forskjellen i kjønn og flink. Artikkelen undersøker om kjønnsforskjeller i skolen kan begrunnes i at kognitive ferdigheter modnes ulikt mellom kjønnene. Videre peker undersøkelsen på om prestasjonsutviklingen til gutter og jenter er knyttet opp mot valg av ulike utdanningsprogrammer. Artikkelen spør om ulik modning kan forklare kjønnsforskjellene (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 42).

Analysen peker på at jenter har bedre prestasjonsutvikling enn gutter i norsk og i matematikk på ungdomsskolen. At kjønnsforskjellen forblir i høyere klassetrinn kan også bety at det er

lettere for elever som presterer lavt, hvor gutter er overrepresentert, enn elever med høye karakterer, hvor jenter er overrepresentert, å forbedre sine karakterer. Det viser seg i flere av tabellene i undersøkelsen at uansett valg for fremtiden reduseres ikke kjønnsforskjellene signifikant. De snarere forblir. Dette kan bety at kognitiv modning spiller inn på kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 58-59).

2.3.4 Svartmaling av gutter og sykelliggjøring av jenter

Sletten et al. (2021) peker på at omtalen av ungdom er blitt mer kjønnsdelt de siste årene. De ønsker å komme med en beskrivelse av og hvilken virkning de to problemfortellingene har på samfunnet. Den første er svartmaling av gutter, som handler om at gutter i snitt får dårligere karakterer og faller fra i videregående enn jenter. Den andre handler om sykelliggjøring av jenter, som peker på ambisiøse jenter som presses til å møte uoppnåelige idealer og være vellykket. Disse sliter med å håndtere det totale presset (Sletten et al., 2021, s. 88).

På bakgrunn av at gutter i snitt presterer dårligere på skolen, dropper ut av videregående opplæring og ikke fullfører utdanningen sin, har man fått en økt bekymring for at de skal bli samfunnets tapere. I 1998 ble guttefiendtlige samfunn omtalt som motsetning til Hernes (1987) begrep kvinnevennlige velferdsstater. Det kan virke som denne problemfortellingen har kommet som en motsats til feminisme og kvinnekampen. Siden medieoppslag og uttalelser snakker om gutter og menn som en negativ historie og deres dominans av alle kritiske statistikker blir dette en ensidig avvisende fremstilling av gutter. «Dersom foreldre, lærere, arbeidsgivere og andre forventer at gutter skal prestere dårligere, vil det i seg selv kunne ha negative konsekvenser» (Sletten et al., 2021, s. 95). Dette gjør at alle gutter må bære ryktet til eget kjønn, og man mister muligheten til å se at gutter er flinke (Sletten et al., 2021, s. 93–95).

En sykt seriøs ungdomsgenerasjon beskriver Sletten et al. (2021) dagens ungdom og særlig jenter. Det omhandler unge som er skoletilpasset og mer lovlydige enn tidligere generasjoner. Fortellingen om sykelliggjøring av jenter lener seg på en alvorlig og stressende hverdag. Sletten et al. (2021) henviser til stortingsmeldinger og tidsskrifter som skriver om psykisk helse og den økende helserisikoen hos jenter. Det trekkes også inn begreper som «generasjon prestasjon» om å være ung, og «flink pike» for å beskrive hvordan jentene overviner guttene i skolen, mens de jakter på å være perfekt. Denne problemfortellingen heller sterkt mot «stakkars dem» holdninger, og presset om å lykkes på alle arenaer. Bakgrunnen er presset om

selvdisiplinering, forventninger til prestasjoner og valgmuligheter for unge. Det er unge jenter som stresser seg syke for å oppfylle alle krav (Sletten et al., 2021, s. 95-97).

2.3.5 Lykkelig ungdom

Øyvind Kvello (2011) skriver om å utvikle sin egen identitet og peker på å lykkes og å bli lykkelig. Mine elevrespondenter fikk alle spørsmål om de er lykkelige.

«Ideen om lykke er realiserbart for så mange, og derfor snikende nært å danne seg en utopisk forståelse av at livet skal være smertefritt.» (Kvello, 2011, s. 187-188). Flere ungdommer sier de er lykkelige, men svaret på hva livslykke er, blir komplekst. Kvello (2011) sin beskrivelse av de viktige dimensjonene i livskvalitet er, å ha en tilhørighet i et felleskap, en trygghet på samfunnsnivå, og å kunne påvirke egen livssituasjon. Videre peker han på dimensjonene; mestringsfølelse og følelsen av å bidra til samfunnet for å føle seg nyttig, og en grunnstemning av glede. Flere av punktene i beskrivelsen kan bli dekket av velferdsmodellen i Norge. Denne kompetansen utvikler barn gjennom å gå på skolen og man lærer hvordan å dra nytte av kompetansen. Dermed kan også lykke måles i kompetansen elevene innehar. Kvello (2011) mener skolen kan bidra med dette i samspill med foreldre (Kvello, 2011, s. 187-188).

2.3.6 Livskvalitet blant unge

De siste tiårene har tilfredsheten blant befolkningen i Norge snudd til å få en nedgang, og dette skyldes i hovedsak de unge respondentene. Undersøkelsen ønsker å finne forhold som kan forklare nedgangen. Det vil være forhold som har en negativ innvirkning på unges opplevelse av livskvalitet. Disse forholdene har enten blitt mer gjennomgripende eller fått en sterkere negativ effekt under tidsrommet, eller begge deler (Hellevik & Hellevik, 2021, s. 105). I undersøkelsen belyses funn som utseende, kropp og fysisk form som faktorer som påvirker den psykiske helsen til unge, og at dette har en negativ virkning på tilstedeværelsen av tilfredshet blant unge. Studien støttes av annen forskning på at psykiske helseplager har økt de siste årene, og at dette er knyttet til kroppspress, skoleprestasjoner og utdanningsløpet. Den viktigste grunnen til en negativ utvikling i livskvalitet er en økt bekymring blant unge. Unge bekymrer seg for hvordan det skal gå i fremtiden, yrkesretningen deres og økonomisk situasjon. Et siste forhold det pekes på er unges utvikling av misnøye med sosiale relasjoner (Hellevik & Hellevik, 2021, s. 122).

2.4 Sosial ekskludering

2.4.1 Stemplingsteori

Howard Becker (2005) har utviklet en teori om sosial stempling. Selv om denne teorien er fra 1963, er den like aktuell for min oppgave da mine elevrespondenter er blitt stemplet som flink. Mennesker definerer og håndhever sosiale regler for kontekster og deres adferd. Ut i fra dette får man definert noen handlinger som riktige og noen som gale. Hvis man bryter reglene, blir man dømt av resten av gruppen til å være en «outsider» eller et avvik. Man blir stemplet, og på bakgrunn av dette har Howard Becker utviklet en teori om sosial stempling. For den personen som blir stemplet kan denne situasjonen oppleves annerledes. Man kan oppleve situasjonen, reglene og bedømmelsen annerledes, og derfor ikke få en opplevelse av å være «outsider» på samme måte. Personer kan oppleve det slik på bakgrunn av at man ikke anser de menneskene som dømmer for legitime, eller kompetente, nok til å gi en bedømmelse av hvem som er avvik eller ikke. Den typen regler Becker (2005) skriver om er ikke formelle lover som er skrevet ned, men regler som er skapt i en situasjon for en gruppe. Det kan være norske lover, tradisjonelle normer og regler som tilhører en konsensus. En mer avgjørende faktor ved disse reglene er hvem som håndhever de. Det er håndheverne som dømmer personer til avvik (Becker, 1963/2005, s. 23-24).

Becker peker på at avvikere blir skapt av sosiale grupper som skaper avvik når gjeldende regler blir brutt. Det er når man til stadig går på tvers av en sosial gruppes regler og stadig blir et avvik at man blir stemplet som «outsider». På denne måten ser man at avvik er ikke noe man blir selv, men er et resultat av andre sin reaksjon i en sosial setting. Å være «outsider» er en konsekvens av en handling, og konsekvensen gis av andre i samfunnet (Becker, 1963/2005, s. 29).

De som blir avvikere, har ikke nødvendigvis en egenskap ved seg som gjør de til «outsidere». Det er noe avvikende i handlingen som bryter med de reglene som gjelder for den konteksten. For eksempel kun snakke om hvor mye man har av penger i en sosial setting med venner. Det finnes en enkel definisjon av avvik. Alt som skiller seg fra gjennomsnittet, kan defineres som avvik. Becker (2005) synes denne definisjonen er noe vag, og trekker heller inn en mer spisset definisjon. Noe grunnleggende som avslører tilstedeværelsen av en sykdom. Denne definisjonen bruker medisinsk beskrivelse i form av at en «sunn» kropp og sinn gjør som

gjennomsnittet. Så fort man strekker seg utenfor hva gjennomsnittet ville gjort i en handling blir man et avvik (Becker, 1963/2005, s. 25-26).

En annen viktig faktor ved avvik er at man ikke nødvendigvis er det for alltid. Tidsperioden varierer med hvilken handling som er gjort. En kan, for en periode, bli behandlet som avvik, men samtidig gå tilbake til å ikke være avvik. Dette kan diskuteres i hvilken grad man kan fjerne avviket, eller om man befinner seg i en ny kontekst. For eksempel var homofili forbudt frem til 1972. Da var homofile et avvik, mens i dagens samfunn er ikke lenger homofile avvik. Dessverre, i enkelte samfunnskontekster, kan homofili fortsatt få reaksjoner slik at man blir et avvik. Et annet eksempel er om man forgriper seg på barn. Da vil man, som regel, uansett situasjon og tidsperiode være et avvik i samfunnet på grunn av det grove bruddet. Som eksempelet om homofili over viser, varierer det i hvilken grad man blir behandlet som avvik. Det avhenger av hvem det gjelder og hvem som reagerer på handlingen. Regler er fleksible og tilbøyelig, og blir anvendt i større og mindre grad mot noen personer (Becker, 1963/2005, s. 32-33).

2.4.2 Stigma

Erving Goffman (2009) skriver også om sosiale ekskluderingsmekanismer og bruker begrepet stigma. Stigma betegnes om en egenskap som er miskrediterende, men handler ikke om personlige egenskaper. Det handler snarere om egenskaper om relasjoner. Å stigmatisere er det samme som å stemple. En egenskap som blir stemplet av en person, kan være en bekreftelse på normalitet hos en annen. Den kan derfor være av positiv eller negativ verdi. Goffman (2009) peker på at stigma er en form for relasjon mellom en egenskap og en stereotypi (Goffman, 1963/2009, s. 45). For eksempel at man er mannlig lærer som søker jobb kontra kvinne. Da ligger stereotypien i at mannlige lærere trengs å håndtere en utfordrende klasse bedre, mens på den andre siden kan den kvinnelige læreren håndtere klassen like bra. Stigma deles inn i tre former. Man har kroppslige anormaliteter i form av forskjellige fysiske nedsettinger. Videre handler det om karaktermessige ulikheter, som viljessvakhet, dominerende, forræderske tanker eller unaturlige lidenskaper som for eksempel politisk radikalisme, terrorisme eller fengselsopphold. Den tredje omhandler stigma som rase, etnisitet, religion og seksualitet (Goffman, 1963/2009, s. 45-46).

Hva skjer med den personen som blir stigmatisert? Goffman (2009) peker på at personen alltid kan gjøre et forsøk på å bli «normal». For eksempel at en blind person tar øyeoperasjon

eller at en med fysisk nedsetting får en plastisk operasjon. Videre forklarer Goffman (2009) at selv om man retter på «misdannelsen» vil man ikke få full «normal status». Det vil fortsatt være noe stigmatiserende ved personen for man er kun frigjort fra en bestemt «skavank» (Goffman, 1963/2009, s. 50). Goffman (2009) hevder at mennesker med synlig stigma har god grunn til å føle seg engstelig og alene i blandede sosiale interaksjoner. Dersom dette skjer, vil også de «normale» føle situasjonen «unormal» (Goffman, 1963/2009, s. 59).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden som er brukt til å samle inn data i dette prosjektet. Begrepet metode kommer fra det greske ordet “methodos” og betyr å følge en bestemt vei (Befring, 2020, s. 12). Den bestemte veien i denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av problemstillingen:

Hvordan oppleves det å være flink på skolen i dag?

Til problemstillingen utviklet jeg et kvalitativt forskningsdesign, og bakgrunnen for dette ligger i begrepet opplevelse. For å finne ut av en opplevelse trenger man dybdekunnskap med forklaringskraft. En måte å skape denne forklaringskraften på er gjennom en samtale som intervju. I tillegg får man en dybdekunnskap gjennom kvalitative intervjuer og søken etter informantens subjektivitet (Tjora, 2021, s. 128). Jeg valgte å gjennomføre intervjuer hvor respondentene kan få snakke fritt om sine opplevelser og erfaringer, men med en rød tråd i en intervjuguide.

3.1 Valg av metode

I en kvalitativ forskningsmetode benytter man seg av ord og samler inn informasjon i form av ord (Jacobsen, 2018, s. 125). I det store bildet sies det at kvantitative og kvalitative undersøkelser er like bra, bare bedre egnet til ulike spørsmål. Det er nettopp dette man ønsker å vise, hvorfor er kvalitativ forskningsmetode bedre egnet til min oppgave?

3.1.1 Hensikt med metode

En forsker trenger en strategi for hvordan man skal finne ut av virkeligheten. Strategien kaller Jacobsen (2018) for metode. Målet med forskning er å framstille troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2018, s. 15). Dette betyr at man forsøker å samle inn empiri på en god nok måte som mulig. Det vil igjen si at man ønsker empiri som er troverdig, og følgende vil være sentralt å tenke over; utvikling av problemstilling, valg av metode, hvordan samle inn empiri og analysen av empirien. Informasjonen man ønsker å finne frem til må være troverdig og til å stole på. Da vil også informasjonen føles nyttig. Jacobsen (2018) skriver at informasjon som er vanskelig å stole på ikke vil være praktisk nyttig (Jacobsen, 2018, s. 16).

Videre vil hva man ønske å oppnå høy relevans for valg av forskningsdesign. All undersøkelse har som mål å oppdage noe ved virkeligheten, men hensikten kan variere. Forskeren skal finne ut om man skal beskrive, oppdage eller se fremover ved et fenomen (Jacobsen, 2018, s. 14). På den ene siden vil forskerens oppfatning av virkeligheten påvirke forskningsspørsmålet som igjen kan påvirke valget av metode. Dermed er det viktig at forskeren er klar over hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt den innehar. På den andre siden kan formuleringen av forskningsspørsmålet og valg av metoden forme hvilken type informasjon som hentes inn, og dermed også oppfatningen man får av virkeligheten (Jacobsen, 2018, s. 21-22). Ut fra dette viser man hvor viktig det er at forsker er klar over og kanskje også kritisk, til sin egen virkelighetsoppfatning. Om forskeren har reflektert over sin oppfatning og tolkningen som blir hentet inn, kan man skape en oppgave med god validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2018, s. 21-22).

3.1.2 Kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapen er man interessert i å forstå seg på mennesket. Hva det gjør og hvorfor de gjør det. Derfor vil undersøkelser i form av tall, kvantitative, og i form av ord, kvalitative gi en form for meninger (Jacobsen, 2018, s. 126-128). Siden jeg ønsker å finne ut av en opplevelse vil den mest effektive veien være formidling i form av ord, altså en kvalitativ forskningsmetode. Det «rene» kvalitative intervjuet er en helt åpen samtale om et tema, men man gjerne kan strukturere det med noen tematiske spørsmål, som en intervjuguide, og dermed få inn noe kvantitative elementer. I kvalitative intervjuer vil man først etter innsamlingen av dataene strukturere det. Dette betyr at informanten i større grad vil kunne bestemme hvilken type informasjon som er relevant, og forskerens tolkningsevne blir det satt større krav til. Noen mener dette vil gjøre informasjonen mer virkelighetsnær da informasjonen blir mer naturlig hentet inn i en samtale (Jacobsen, 2018, s. 126-128).

3.1.3 Bakgrunn for valg av metode

Dag Ingvar Jacobsen (2018) skriver at en metode egner seg for å avklare eller se nærmere på hva et begrep eller fenomen er. Man har da som hensikt å undersøke hvordan mennesker fortolker en situasjon eller forstår en hendelse. Min problemstilling er «Hvordan oppleves det å være flink på skolen i dag?». Jeg ønsket å se på fenomenet å være flink. I tillegg var jeg interessert i en opplevelse, en fortolkning av et fenomen. Derfor passet et kvalitativt intervju min oppgave. For å finne ut hvordan det opplevdes å være flink trengte jeg også å skaffe en

nyansert beskrivelse som man kan skaffe seg gjennom flere individuelle dybdeintervjuer (Jacobsen, 2018, s. 133). Det er individets følelser, erfaringer og opplevelser med å være flink på skolen jeg ønsket å undersøke. I denne sammenhengen kunne jeg fått et klart innblikk i et individs tanker og meninger gjennom en kvalitativ metode. På bakgrunn av at jeg undersøkte en opplevelse, en subjektiv oppfatning, trengte jeg at forskningsdesignet hadde en viss grad av fleksibilitet. Selv om jeg hadde mine forutanelser om hvordan det kan oppleves å være god på skolen, er problemstillingen vinklet mot et subjektivt tema som jeg kunne vite lite om. Subjektive problemstillinger trenger fleksible metoder, slik som intervju (Jacobsen, 2018, s. 133). Siden jeg valgte gruppen ungdommer ville det passet godt at metoden var åpen for uventede hendelser. Det egner kvalitative metoder seg godt til. Intervju er en metode som er åpen for dybde og forholdet mellom informant og kontekst. I denne oppgaven er konteksten å være flink på skolen, og det er grunnen til at et strukturert intervju passet for å undersøke problemstillingen (Jacobsen, 2018, s. 133).

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteoretisk utgangspunkt påvirker forskerens valg av teori og metode for å finne svar på en problemstilling, og den består av to deler, ontologi og epistemologi. Det handler om ontologi, hvordan man ser på verden, og epistemologi, hvordan man tar til seg og forstår kunnskap om verden. Det er gjennom vitenskapsteorien at man kan forstå seg på hvordan man tolker empirien sin og hvilke valg man foretar seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36 & 54-55). Når man snakker om vitenskapsteoretisk utgangspunkt kommer dette fra en kritisk og systematisk forskning på et område (Olsvik, 2021). Samfunnsvitenskapen er et område, og innenfor disse områdene finnes ulike fortolkningsparadigmer. Med henblikk på denne oppgavens problemstilling, metode- og teorivalg, kan denne oppgaven plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45).

Konstruktivismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt konstruert og stadig i endring. Det vil si at opplevelsen av noe kan endre seg over tid, og man igjen vil få et kort gyldighetsvindu om hvordan det er, for eksempel, å være flink. Opplevelsen av å være flink er skapt gjennom samhandling og det er derfor et dynamisk fenomen. I dette perspektivet er det umulig å skille forskeren fra undersøkelsen. Man kan ikke sette en tydelig grense mellom meg og elevene som studeres. Jeg som forsker vil påvirke respondentene mine som sitter ovenfor meg, og det er i denne relasjonen mellom forsker og informant at kunnskap oppstår. På den

andre siden vil det de sier også påvirke meg, mine holdninger og mine oppfattelser. Siden mennesker blir påvirket av hverandre og omgivelsene, vil det man kan si noe om alltid representere en fortolkning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50).

Som Postholm og Jacobsen (2018) skriver får man en oppfattelse av virkelighet som vil være vår forståelse. Objektet vil bli en konstruert gjengivelse. Det betyr at elevenes opplevelse av å være flink vil, i denne oppgaven, bli presentert som en gjengivelse og min fortolkning av deres opplevelse. Epistemologisk tilknytning i konstruktivismen er da en fortolkning av forståelser og meninger, mens ontologisk tilknytning er at verden er i stadig utvikling og man har ingen generelle lover (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49 & 54). Selv om man mener det ikke er noen generelle lover, kan man ikke si at alle fortolkninger er like gode. Om samtlige av respondentene i oppgaven mente de ble lite utfordret på skolen, kan ikke jeg som forsker tolke det i retning av at norsk skole ikke oppfyller alle kravene til høyt presterende elever. I denne oppgaven er man opptatt av den subjektive opplevelsen til informantene og at man har en gyldighet innenfor en viss tidsperiode. Neste års tiendeklasse elever eller elever andre steder vil kunne ha andre opplevelser. Målet er likevel en form for overskridende gjenkjennelse og at analysene har noe å tilføre til forståelsen av begrepet flink.

3.3 Kvalitativt Intervju

Intervju er en metode hvor jeg kan utvikle kunnskap til å lykkes i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117) Intervju skjer vanligvis ansikt til ansikt, men kan også skje ved bruk av telefon, e-post og chatteprogrammer. Man kan ha både skriftlig og muntlig former for intervju. I et intervju skapes kunnskap og informasjon i en relasjon. Denne oppgavens datamateriale ble hentet gjennom et fysisk strukturert intervju. Ved å ha en intervjuguide kunne jeg skaffe meg kunnskap og informasjon om de temaene jeg ønsket å undersøke nærmere. Under mine intervjuer ønsket jeg å undersøke et fenomen, begrepet flink, og intervjuet kalles et fenomenologisk intervju. Da ble kravet til mine informanter at de hadde en erfaring med fenomenet og et ønske om å beskrive og fortelle det. I løpet av intervjuet kunne jeg følge med på kroppsspråket deres underveis, for eksempel at samtlige virket tyngre i kroppen og sank sammen når vi snakket om press rundt å være flink. Et annet viktig krav i et fenomenologisk intervju er at informantene må ha de samme kriteriene. I min oppgave kan ikke halvparten av informantene gå i tiende klasse og være flinke, og den andre halvparten gå i sjettede klasse og ikke like å gå på skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117-119).

Videre kan man se på hvordan man planlegger og gjennomfører intervjuet sitt. Man kan ha et ustrukturert, semi-strukturert eller et strukturert intervju. I denne oppgaven er det brukt et strukturert intervju hvor det er blitt lagd en intervjuguide (vedlegg 1) på forhånd med temaer og konkrete og spesifiserte spørsmål rettet til det jeg ønsker å spørre om. Da kunne jeg ha kontroll på hva det ble snakket om, og at vi holdt oss til ønsket tema. Denne settingen kan fort bli noe mindre naturlig og man får en opplevelse av monolog fra informantens side (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121).

3.3.2 Fordeler med intervju

Det er flere fordeler med en kvalitativ metode som intervju. Blant annet er åpenheten og nærheten til informantene to punkter som trekker denne undersøkelsen høyt opp. Et intervju er åpent, og dette skapes av at man planlegger lite og har mindre kontroll når man deltar på deltakerens hjemmebane. Et åpent intervju fører til mer nærhet i relasjonen mellom forsker og informant, men nærheten kommer også av at intervjuet og kommunikasjonen er mer naturlig og forskeren møter deltakeren på deres premisser. Jeg valgte å intervju samtlige av elevrespondentene mine på skole og i skoletiden. Da hadde fortsatt elevene «skolefokus» og de var i trygge omgivelser. Dette gjør at deltakeren kan føle på en mer åpenhet fordi man ikke er interessert i fasitsvar, men informantens egne tanker og erfaringer. For eksempel så fortalte jeg elevene at jeg ikke var interessert i hva læreren deres ville høre, men hva de selv opplevde. Jeg fortalte om temaene vi skulle gjennom, men at rekkefølgen ikke skulle bety noe hvis de hadde noe de ville si. En annen fordel med intervju er at informasjonen man får ofte har høy relevans. Det legges noen føringer for samtalen ved bruk av en intervjuguide, og det som blir sagt er viktig, interessant og innenfor ønsket temaer. Denne relevansen fører til en annen fordel som er den subjektive nyansen. Når det meste som blir sagt er svært relevant betyr det også at man får et nyanserikt materiale med flere individuelle og unike forståelser. Målet er å få innblikk i informantenes subjektive forståelser. I tillegg er kvalitativ metode fleksibel fordi prosessen er dynamisk. Siden man undersøker og analyserer om hverandre vil man kunne endre tyngdepunkter i oppgaven underveis og ingenting er «skrevet i stein» (Jacobsen, 2018, s. 129-131).

Andre fordeler ved å bruke intervju som metode er at begge parter snakker i større grad fritt. Man kan spørre om man lurer på noe som deltaker, men det er også lettere å forklare, utdype og omformulere for forskeren. Dette gjør at man hele veien kan prøve å forsikre seg om at

respondenten har svart på noe han har forstått. I tillegg kan respondente få en opplevelse av tillit og støtte fra forskeren. Man kan vise med kroppsspråk at man virkelig lytter og ønsker å vite svaret til respondente. En siste fordel er at man kan stille klare og fyldige oppfølgingsspørsmål, og med det gjøre samtalen interessant for oppgaven, men også å få respondente til å skjønne at man er interessert i akkurat deres svar (Jacobsen, 2018, s. 129-131).

3.3.3 Ulemper med intervju

Den kvalitative metoden, intervju, har også ulemper. Blant annet kan ulempene være det samme som fordelene. For eksempel kan den nærheten man ønsker å skape for å få mer åpenhet gjøre det hele vanskelig å ordne i kategorier. Det blir en kompleksitet fordi det er vanskelig å tolke nyansene og de subjektive oppfatningene. En større andel lite strukturering av undersøkelsen gjør at man lettere mister oversikten og man i større grad må jobbe med den kritiske refleksjonen. Dette var en av momentene jeg selv jobbet med. Siden jeg har blitt fortalt at jeg var en flink elev på ungdomsskolen, hadde stor interesse for temaet og ønsket å bli kjent med elevene måtte jeg huske på min kritiske refleksjon. En annen ulempe med nærheten er det Jacobsen (2018) kaller for undersøkelseseffekten (Jacobsen, 2018, s. 132). Det går ut på at man beveger seg vekk fra det man ønsker å måle, og måler noe som forskeren har skapt, fordi ved å være nærme elevrespondentene mine blir jeg automatisk en del av undersøkelsen og kan påvirke undersøkelsen mer ubevisst. En annen fordel som også er ulempe, er fleksibiliteten. En forskningsoppgave har som norm å skulle starte med problemstilling, videre til metoden før man gjennomfører en analyse. En kvalitativ metode er helt lik, men siden man er i en dialog kan man analysere og undersøke om hverandre. Dette kan føre til at fleksibiliteten gir forskeren en ulempe. Det kommer stadig ny informasjon og man får aldri avsluttet oppgaven helt (Jacobsen, 2018, s. 131-132).

Noen andre ulemper til intervju som metode er at det er tidkrevende og man kan få et generaliseringsproblem. Å gjennomføre fire intervjuer er ressurskrevende. Det krever en del arbeid i forkant og i etterkant av gjennomførelsen. Ved første øyekast kan man se på intervju som en effektiv metode, men setter man seg inn i metoden og gjennomfører den vil man merke hvor mye arbeid som må gjøres før og etter. I tillegg til at man skal planlegge og vite når man har tid, hvor man skal være og hvordan oppbevare intervjuene. Denne planleggingsprosessen er ressurskrevende og ikke minst tidkrevende. En annen ulempe ved intervju er generaliseringsproblemet. Ved å ha lite og subjektivt materialet vil man ha

problemer om resultatet skal kunne være representativt. I en kvalitativ undersøkelse kan man få vansker med den eksterne gyldigheten. På en annen side vil man få godt innblikk og dybde i hva noen med like kriterier muligens føler og mener. Det å ha en side av saken kan gi en fordel og man er kanskje forberedt i møte med andre mennesker, men det kan også være en ulempe og man kan få tunnelsyn. Derfor er det viktig at respondentene har strenge og like kriterier (Jacobsen, 2018, s. 131).

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Etisk utvalg av respondenter

Det er sjeldent man kan gjøre dybdeintervju i en masteroppgave med alle respondentene man vil høre fra. Derfor valgte jeg et utvalg på en skole i Kristiansand, og ikke forholdt meg til flere byer. Et utvalg er et utsnitt i tid og personer av samfunnet, og noen ganger vil utsnittet representere det generelle, mens andre ganger vil utsnittet kun si noe om akkurat de respondentene man får data om (Jacobsen, 2018, s. 177).

Om jeg fritt kunne valgt uten å tenke på ressurser og tid skulle jeg gjerne snakket med majoriteten av ungdomsskoleelever, og kanskje elever på videregående. Det hadde gitt en bredde i min oppgave og generaliserbare data. På den andre siden var intervju tidkrevende og jeg hadde derfor begrensede ressurser, og derfor måtte jeg foreta meg noen valg. I kvalitativ metode baserer man et utvalg på temaer og fenomener, kontekst, tid og personer og hendelser. Tema, fenomener og kontekst ble satt tidlig i problemstillingen. Det var tid og personer som jeg måtte foreta en innsnevring ved. Med tanke på tid må man huske at resultatene fra et intervju gjelder kun for de enkelte elevene i tiende klasse våren 2022 (Jacobsen, 2018, s. 177).

Et viktig kriterium for valg av respondenter var at de var flinke. Ved å velge elever som var flinke på skolen visste jeg at de hadde kjennskap til en erfaring av å være flink på skolen, og kunne uttale seg om hvordan dette opplevdes. Jeg ønsket ikke å få inn informanter, som ikke hadde direkte kunnskap til tema. Det kunne for eksempel vært en god venninne av noen som var flinke. Disse kunne også uttalt seg om hvordan noen muligens kan oppleve å være flink på skolen, men da kunne metoden gå over til felt-tekster og et mer åpent intervju. Et annet kriteriet for utvalget mitt var at alle skulle være i samme aldersgruppe, på denne måten kunne jeg fjerne alder som en variabel. Denne slettingen av variabel var også en måte å ivareta

personvern på (Jacobsen, 2018, s. 178-180). Jeg valgte derimot å beholde kjønn. Da flinke pike er et kjønnet begrep, som jeg pekte på i kapittel 1.4.

3.4.2 Rekruttering og tilgang

Selve utvelgelsen skjedde først ved en forespørsel til skolene om de kunne tenke seg å delta, før de deretter fikk informasjonsskrivene (vedlegg 2 og 3) som skulle hjem til elevens foresatte og eleven selv. Angående hvilke elever som skulle bli spurt lot jeg lærerne på det aktuelle trinnet avgjøre. I e-posten skrev jeg kriteriene; eleven er svært pliktoppfyllende, flink pike eller har gode karakterer. Dette var kriterier jeg selv forbandt med å være flink. Grunnen til at skolen valgte ut respondentene handler om at jeg ønsker ikke å vite om deltakeren hadde gode karakter, strevde og følte press med skole eller om de var pliktoppfyllende. Siden jeg ikke visste hvilken type respondent som satt ovenfor meg, gjorde at jeg fikk en åpenhet og nærheten til intervjuet og en tillit i relasjonen mellom forsker og respondent.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført over to dager ved en skole i Kristiansand. Den første dagen gjennomførte jeg to intervjuer av elevene og dag to gjennomførte jeg de to siste intervjuene. Alle fire intervjuene foregikk ansikt til ansikt. Da kunne jeg som intervjuer bygge en form for relasjon til informantene rundt dette temaet, men det er også studier som sier det er vanskelig å lyve når man sitter ansikt til ansikt i en intervjuopprosess (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68). Intervjuene foregikk på et grupperom som elevene kjente til og oppfattet som et «naturlig» territorium (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 81). For å få mest energifulle elever valgte jeg å starte på morgen, og avslutte rett før lunsj. Dette er også grunnen til at intervjuene ble gjennomført over to dager. Det kan være stor forskjell på å intervjuer elever på morgen enn slutten av en skoledag (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 81). Etter de to første intervjuene fikk jeg inntrykk av at det var greit å være flink, men etter å ha gjennomført alle fire intervjuene fikk jeg et mer nyansert bilde på det å være flink ved denne skolen. To av intervjuene varte i 40 minutter. Dette var de to mannlige informantene jeg fikk, men med samtlige av de kvinnelige informantene foregikk intervjuene i over en time. Det kan være at jentene følte det lettere å prate med meg, og at de var flink pike og skulle mestre intervjuet også. En annen faktor som kan ha påvirket at jentene snakket lenger kan være at de tenkte seg mer om før de sa noe, og at de hadde et ønske om å utdype hvorfor de mente som de gjorde. Guttene var mer

direkte og sa det de tenkte, men det gjorde også at jeg måtte ha flere oppfølgingsspørsmål for å finne ut hvorfor.

Kvelden før skrev jeg ut samtykkeerklæringene (vedlegg 3) og informasjonsskrivet (vedlegg 2) elevene hadde fått, i tillegg til å skrive ut flere eksemplarer av intervjuguiden. På selve grupperommet hadde jeg med smørbukk og Giflar, en vannmugge og glass til alle. Med dette prøvde jeg å gjøre situasjonen mer avslappet for elevene ettersom de visste at jeg var en lærerstudent og jeg ønsket ikke at de skulle bli stresset over situasjonen. Hver av elevene gikk jeg inn i klasserommet og hentet ut. På grupperommet jeg hadde fått låne tilbød jeg dem vann og noe å tygge på, før jeg takket pent for at de ønsket å delta. Jeg gikk gjennom informasjonen de hadde fått og sørget for at de hadde forstått hva dette handlet om, at det er frivillig deltakelse og anonymt. Det å forsikre meg om at eleven forstod frivilligheten og anonymiteten i intervju var viktig, for som Postholm og Jacobsen (2016) skriver kan et fysisk intervju ofte gi en opplevelse av mindre anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 69). Det som overrasket meg her var at samtlige deltakere synes det var stas at jeg skulle undersøke hvordan de hadde det, og virket stolte over å ha blitt spurt om å delta.

Under intervjuet startet jeg med spørsmålet: *Hvordan trives du på skolen? – det sosiale, i klassen, skolegården.* (vedlegg 1). Dette er et spørsmål som setter stemningen for intervjuet, og kroppsspråket kan si mye om de trives eller ei. For eksempel ble alle mine informanter, bortsett fra en, mer åpne i brystet, satt seg bedre opp, åpnet armene og smilte. Den ene informanten som snakket om å delvis trives, sank ned i stolen og smilte først i slutten av setningen sin. Videre fulgte jeg intervjuguiden min (vedlegg 1) med spørsmål, men om informanten dro meg inn på andre temaer som flink, lekser eller foreldre fulgte jeg etter og heller gikk tilbake til de vi ikke hadde pratet om. Jeg gikk kun tilbake hvis jeg følte at dette var svar jeg kunne trenge i oppgaven. For en av de bedre situasjonene, for å skape en spontan samtale er at informanten selv går inn på temaene (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78).

Jeg som intervjuer inntok en aktiv rolle under intervjuene. Som jeg skrev i intervjuguiden ønsker jeg å betrygge elevene ved å ha noen nikk, «mhm», og smil til svarene deres (vedlegg 1). I tillegg hadde jeg flere oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål. For at denne settingen ikke skulle bli for unaturlig og en monolog fra informantens side, svarte jeg som forsker på det informanten sa før jeg stilte neste spørsmål. Da ble intervjuet en samtale som

også kunne hente inn informasjon eller gjøre elevene forstått på hva de sa (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 79).

3.4.4 Transkribering av intervju

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker for at jeg kunne ha en aktiv rolle som intervjuer. Siden intervjuene ble tatt opp, måtte jeg overføre den muntlige talen til skriftlig tekst. Å transkribere har vært tidkrevende, men har også gitt meg flere poeng jeg ikke oppdaget under samtalen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 81). Det vil også forsvinne faktorer som kroppsspråk, samspill og toneleie (Repstad, 1998, s. 90). Jeg valgte å skrive ned intervjuene, for å få en oversikt til analyseprosessen. Dette gjorde jeg straks etter intervjuene var gjennomført. Da kunne jeg notere ned detaljer som ikke kom frem på lydopptaket. Under transkripsjonen måtte jeg være nøye med å ikke bearbeide intervjuet så mye at det mistet mening. Noe som fort kan skje på bakgrunn av det tette forholdet man får til stoffet (Repstad, 1998, s. 84). For å bevare anonymiteten valgte jeg å skrive ned intervjuene på bokmål (Knutsen & Pöcher, 2019, s. 36). For å få intervjuene mest mulig korrekt var jeg nødt til å høre gjennom intervjuene i flere omganger, og selv da jeg trodde intervjuene var ferdig valgte jeg å høre gjennom flere ganger så jeg fikk med meg flere ord som ble sagt i et lavere stemmeleie.

3.4.5 Analyse av intervju

Aksel Tjora peker på igangsettelsen av analysen som en tøff start for studenter (Tjora, 2021, s. 217). Jeg opplevde det også som en barriere. Hvordan skulle jeg dukke ned i transkripsjonen og hente ut noe fornuftig? «Mange spørsmål dukker opp, og mange kan ofte bli grepet av en form for panikk fordi de ikke synes de har greid å genere nok interessante data, eller at empirien ikke peker i en klar analytisk retning» (Tjora, 2021, s. 217). Det beskriver min oppfatning av materialet mitt. Jeg var redd intervjuene mine ikke var relevante nok, og ikke inneholdt opplevelsen av å være flink.

Tjora peker på ulike måter man kan kode digitalt, men jeg valgte å gjøre det manuelt (Tjora, 2021, s. 218-225). Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og så etter hovedtemaene jeg fant om opplevelse av å være flink. Dermed jobbet jeg meg frem til opplevelsen av stress, forventninger og stempling. Ved å lese gjennom intervjuene flere ganger fikk jeg også med meg hva elevrespondentene ønske å fortelle mest om. Derfor kunne jeg også bruke temaene

karakter, lykkelig og skolemotivasjon. Videre kunne jeg se noen interessante koblinger knyttet til kjønn, om hvordan de snakket om å være rundt andre, og hvordan de forholdt seg til medelever. På bakgrunn av dette ble også kjønn et naturlig tema å ta med. Straks intervjuene var ferdig transkribert tenkte jeg med engang at dette var fire ulike typer flink; stressa, redd, syk og avslappet. Gjennom å kode etter kategoriene over, fant jeg ut at kun en av elevrespondentene mine skilte seg ut. Det var en som var betydelige mer avslappet enn de andre som virket oppjaget og stresset rundt skoleprestasjonene.

I lys av dette endte jeg opp med to typer flink. Den «avslappede» og «syk(t)» flinke, men det ble også interessant å se hvordan de var «kjønnet flink», «sosialt flinke» og «fritidsflinke». Videre valgte jeg ut syv undertemaer som alle belyser hvordan man opplever det å være flink. Disse undertemaene ble «å bli stemplet som flink», «Forventninger fra andre», «Forventninger til seg selv», «Skolemotivasjon», «Karakter som en måleenhet» og «flink og lykkelig», og de vil alle bli belyst gjennom relevant teori og forskning.

3.4.6 Presentasjon av informanter

Alle mine fire informanter gikk på samme trinn ved en skole i Kristiansand. Det var to jenter og to gutter som deltok. Avtalen omhandlet egentlig to jenter og tre gutter, men den tredje gutten hadde ikke med samtykkeskjema og valgte derfor å ikke delta. Selv om jeg ikke visste noe om informantene på forhånd kom det frem i intervjuene at de to guttene bestod av en som “bare fikk toppkarakterer, uten å jobbe”. En “suveren” som Bygnes omtaler de som får til skole (Bygnes, 2011, s. 34). Den suverene fikk navnet Preben. Mens den andre måtte jobbe hardt for karakterene sine, en “puggeflink” som Bygnes omtaler dem (Bygnes, 2011, s. 34). Den “puggeflinke” fikk navnet Frank. Preben likte naturfag, matte og gym best og norsk og KRLE minst, mens Frank likte også matte, samfunnsfag, naturfag, gym og fysik best, men var mindre glad i fag som KRLE, norsk og engelsk. De to jentene var begge jenter som fikk toppkarakter. En av jentene, som fikk navnet Alexandra, virket å ta skole greit og hadde alltid vært flink på skolen. Fagene hun likte best var naturfag, musikk, norsk og samfunnsfag, og tysk og matte likte hun minst. Hun kunne man merke hadde blitt utslitt både psykisk og fysisk av å være flink på skolen. Flere steder i intervjuet tok hun opp hvor sliten hun hadde vært og hvor mye hun prøvde å gi slipp på å være flink i alt. Siste jenta, Elisa, var opptatt av at hun ikke jobbet så mye på skolen, men var en flink elev. Fagene engelsk, samfunnsfag og naturfag likte hun best, og gym og norsk likte hun minst.

3.5 Reliabilitet og Validitet

Enhver forskningsoppgave bør inneholde krav til validiteten og reliabiliteten, uansett størrelse. Validitet handler om at empirien må være gyldig og relevant, og det betyr at dataen gir svar på forskningsspørsmålet. Reliabilitet handler om at empirien må være pålitelig og troverdig, at oppgaven er til å stole på (Jacobsen, 2018, s. 16-17).

Hvis man skal tro på de resultatene og analysen man leser om i en masteroppgave bør oppgaven ha en tydelig refleksjon over validitet og reliabilitet, og det er dette jeg vil redegjøre for i denne delen. Selv om man kan se sprekker i egen oppgave bør man drøfte oppgavens reliabilitet og validitet for å skape en troverdighet rundt oppgaven. Når det kommer til validitet, kan vi se på to ulike typer gyldighet. Det finnes intern gyldighet og ekstern gyldighet. Intern gyldighet handler om dataen kan dekke de konklusjonene jeg foretar meg i oppgaven. For eksempel viser forskning at de som er flinke på skolen har foresatte med høyere utdanning. Siden jeg har gjennomført intervjuene i et område hvor de fleste har høyere utdanning kan jeg ikke mene at foresattes utdanning er årsaken til at mine informanter lykkes på skolen i dag. Da burde hele skolen bestått av kun flinke elever. Den andre formen for gyldighet er den eksterne. Det handler om hvorvidt man kan generalisere ut fra sin data. I denne oppgaven vil jeg ikke kunne si noe utover mine informanternes opplevelse, men målet er å utvikle dybdekunnskap om denne gruppen mennesker (Jacobsen, 2018, s. 17).

Tjora mener generalisering er et mål ved hver forskningsoppgave og har skissert naturalistisk, moderat eller konseptuell generalisering. I denne oppgaven er det interessant å se på Aksel Tjora sin beskrivelse av konseptuell generalisering. Det handler om å generalisere ved å utvikle konsepter eller teorier som kan ha relevans utover de informantene man undersøker. Man ønsker å utvikle funn i form av modeller eller typologier, som i sammenheng med tidligere forskning kan bidra til oppgavens gyldighet og generalisering (Tjora, 2018, s. 70-71). Om jeg finner like funn hos alle fire respondenter vil jeg til en viss grad kunne overføre dette til andre skoler og elever. Denne overførbarhet kan skje på bakgrunn av at byen som er undersøkt er av de største i Norge, og med sosiale medier vil væremåter, oppfattelser og preferanser hos ungdomsskoleelever være noe likt i samme områder av byen. Overførbarheten bygger på trekk i min oppgave som jeg kan forankre i teori. For eksempel kan jeg finne sider ved mine elevrespondenters opplevelse av å være flink, som ligner på en av elevtypene Lyng

(2004) og Bygnes (2011) har funnet. Dessuten kan jeg finne noen trekk ved hva mine informanter tenker om press og stress som kan sees i sammenheng med Pedersen og Eriksen (2019) sine funn eller Bakken, et al. (2018) sin data om press blant ungdomsskoleelever.

Reliabilitet handler om troverdighet. Metoden må gjennomføres på en nøyaktig og transparent måte slik at den blir troverdig. Den må også være pålitelig. Man kan stille seg spørsmålet om man ville fått tilnærmet samme resultat om man gjennomførte undersøkelsen en annen gang. Det er viktig å unngå noen åpenbare feil, selv om enhver metode vil ha sine feil og mangler (Jacobsen, 2018, s. 17). Man har tidligere tenkt at en «retest» kan være en god måte å måle reliabiliteten på, men fenomener endrer seg. Siden mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt er konstruktivistisk, er fokuset nettopp at fenomener endrer seg og at virkeligheten ikke er fast en gang for alle. Da vil en mangel ved ny «retest» ikke nødvendigvis vise til svak reliabilitet, men at situasjonene endrer seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Denne oppgavens metode er kvalitativ, og blir dermed vanskelig å følge en slik tradisjonell og “vanlig” oppfatning av pålitelighet. Å replikere intervju kan være utfordrende fordi forskeren, deltakerne og møte vil foregå ulikt fordi man har subjektive oppfattelser og tolkninger. Siden det blir lite å måle pålitelighet på ved å “reteste” intervju, vil man heller se pålitelighet gjennom refleksjon over forskningsprosessen. Postholm & Jacobsen skriver om to krav man må ha for å måle pålitelighet i en kvalitativ studie. Det første handler om at forskeren reflekterer over sin egen subjektivitet, og det andre kravet handler om en diskusjon som synliggjør forskningsprosjektet. Å synliggjøre forskningsprosjektet handler om å diskutere relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker, forskningens kontekst og hvem får man ikke tak i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-227).

I min masteroppgave er det jeg som gjennomførte intervjuene, skriver oppgaven, tolker og analyser. Siden det er min oppgave, må jeg også være klar over mine egne subjektive holdninger og oppfatninger. Min rolle var intervjuer og tolker. Det kan bety at mine inntrykk under intervjuet, ordlegging og kroppsspråket har fått mer å si enn om jeg hadde gjennomført intervjuene over telefonsamtale eller kun analysert dataene. Da jeg intervjuet måtte jeg være klar over hvordan mitt tonefall påvirket deltakeren, men også hvilket førsteinntrykk jeg ga. Det kan være forskjell på å bli intervjuet av en tydelig autoritet og å bli intervjuet av noen som oppfører seg som en venn.

I tillegg er det en grunn til at jeg ønsket å se på det å være flink. Jeg gikk til feltet med noen antakelser om at man var flink på grunn av press fra de rundt seg eller at man ikke klarer å fjerne presset fra seg selv. Min umiddelbare antakelse om å være flink var at det kan være stressende og masete. Man får ofte høye skuldre og klarer ikke å være en av de kule. Etter å ha diskutert dette med medstudenter ble jeg mer åpen for at det ikke var sikkert det opplevdes slik for alle. Noen kan seile gjennom uten noe press og stress med å være flink, mens andre kan synes det var relativt kult å være flink. Det er slike antakelser det var viktig å få løftet frem, for ofte kan disse virke styrende for videre fortolkning og analyse i oppgaven.

Så kan man ikke være klar over hvilke grad jeg, som forsker og intervjuer, har påvirket min egen oppgave. Ved å trekke fokuset inn på hvordan jeg oppførte meg i møte med deltakerne, kan jeg ha påvirket respondentene med et nikk, «mhm» eller hvordan jeg har stilt spørsmålene. I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil man tilpasse seg medmennesker i de ulike relasjonene man inngår i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det vil si at man vil passe på hva man sier og informantene mine vil nok tenke over hvordan de snakker om skole. Siden jeg er lektorstudent og snart ferdig utdannet lærer kan dette ha påvirket elevene i måten de prater på. En av måtene jeg forsøkte å unngå at elevene trodde jeg vill ha fasitvar, var ved å fortelle dem at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Jeg var kun interessert i deres opplevelse av å være flink (Vedlegg 1, avs. 2). Det andre jeg gjorde var å ha smørbutikk og Giflar for å skape en roligere og kanskje mer tilbakeleent stemning. I tillegg prøvde jeg å bruke mitt kroppsspråk og toneleie for å endre meg fra «lærer» Julie. Selv om jeg forsøkte flere faktorer for å unngå dette, merket jeg fortsatt at intervju med Frank bar preg av at han så på meg som en lærer. Om jeg ikke hadde latt informantene blitt kjent med meg, kunne de følt på å snakke mindre fritt om de ulike fagene, men på den andre siden kunne informantene være usikre på vår relasjon, og trygg på meg siden de visste hvem jeg var. Det å være utrygg kunne nok fremmet mer forsiktighet enn om de kjenner meg, er trygg på relasjonen vår og føler seg godt ivaretatt.

Ved å ha diskutert problemstilling og gjennomførelsen tidligere i kapittel 3.4.3 og 3.4.4, relasjonen min med forskningsdeltaker og min subjektivitet har jeg forsøkt å belyse ulike sider ved oppgaven for å synliggjøre prosjektet. I tillegg velger jeg forsøke å måle reliabiliteten på denne kvalitative studien, gjennom en transparent diskusjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-227).

3.6 Forskningsetikk

Enhver oppgave bør ta vare på noen etiske prinsipper før forskningen starter, i løpet av forskningen og i teksten om forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Disse etiske prinsippene skaper noen etiske dilemma som man må forsøke å gjøre rede for før oppgaven starter, men også de som oppstår underveis. De mest alvorlige dilemmaene står man overfor når det man gjør kan skade andre, fysisk eller psykisk. Slike alvorlige dilemma er det sjelden man møter i samfunnsvitenskapen (Jacobsen, 2018, s. 45). Likevel finnes det tre grunnleggende krav til etikken i samfunnsvitenskapen. For det første skal det være et informert samtykke. Da skal informantene være i stand til å frivillig bestemme om man vil delta, og da trenger man kompetanse om undersøkelsen. Skal man undersøke barn må man passe på at det ikke er fare for negative konsekvenser, for her vil andre bestemme om de skal delta. I tillegg skal det, som nevnt, være frivillig samtykke, uten press fra andre og uten tvang. For å kunne ta et frivillig samtykke må man også ha full informasjon om hensikten, fordeler og ulemper. Det andre kravet handler om privatliv. Man må stille seg noen spørsmål om følsom informasjon, og at denne er ulik for alle personer, hvor langt inn i den private sfære undersøkelsen befinner seg og om det er mulig å identifisere enkeltpersonene. Det setter krav til anonymisering av data, sletting av data som alder og kanskje man også må bruke en lav detaljeringsgrad. I det siste kravet handler det om riktig presentasjon av data. Når man presenterer data, vil det alltid ha foregått en reduksjon. Et annet viktig punkt er at dataen kan være tilgjengelig for alle, slik at de kan ta egne konklusjoner og man unngår juks (Jacobsen, 2018, s. 47-52).

I denne oppgaven har jeg intervjuet elever ved en ungdomsskole. Dette er elever som har stilt opp fysisk til en prat og som er under 16 år. Siden jeg ønsket å ta opp intervjuet vil jeg også ta opp stemmen deres. På bakgrunn av dette og prosjektet i helhet måtte jeg søke til Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 4) om lov til å gjennomføre. Norsk senter for forskningsdata, heretter kalt NSD, er et nasjonalt senter for oppbevaring, rådgivning og tilrettelegging for gjenbruk og deling av data om mennesker og samfunnet (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Ved å søke til NSD vil jeg få et svar på om jeg tar vare på og håndterer dataene jeg samler på i samsvar med personvern hensyn. Siden respondentene mine er under 16 år, regnes de som barn, og det er noen andre som skal ta beslutning om deltakelse på deres vegne. Selv om det er noen andre som skal ta beslutningen valgte jeg å lage et eget informasjonsskriv til

eleven (vedlegg 2) og et til foresatte (vedlegg 3) som skal gi samtykke. Siden elevene får eget informasjonsskriv kan jeg også før intervjuet sørge for at respondenten har fått full informasjon og forstått informasjonen. Da kan man også være trygg på at respondenten forstår at det ikke er noen negative konsekvenser for dem, og betrygge dem om at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når de måtte ønske.

I søknaden til NSD sendte jeg også med intervjuguiden (vedlegg 1) slik at de som godkjenner oppgaven kan få et innblikk i min refleksjon rundt og i hvilken grad informasjonen er følsom eller privat. Som nevnt tidligere er dette en subjektiv mening så selv om oppgaven er godkjent av NSD, kan det være enkelte spørsmål noen informanter ikke vil svare på og da går vi videre til neste. Man skal alltid ha respekt for andres grenser og subjektive meninger. Når det kommer til anonymisering av dataene må jeg stå inne for at dette blir gjort, og er en av de etiske prinsippene jeg som forsker må følge.

Avslutningsvis vil det være fornuftig at man reflekterer over elevenes tilknytning til skolen. Det kan være at eleven har høy grad lojalitet overfor et fag eller en lærer og på bakgrunn av dette svarer for å beskytte og forsvare faget eller læreren og ikke svarer ærlig. Denne refleksjonen blir svært nyttig rundt spørsmålene hvordan elevene opplever skolen og lærerne, hva som kan være vanskelig med skolen og opplevelsen rundt å få negative tilbakemeldinger. Dette gjør at jeg bør være oppmerksom rundt maktforholdene og at disse relasjonene kan påvirke svarene respondentene gir.

4.0 Analyse

I denne delen vil jeg redegjøre for ulike måter å være flink på basert på respondentenes selvpresentasjon. Gjennom intervjuene ble det tydelig at det var stor variasjon i hvordan man er og opplever å være flink, og hva man setter søkelys på. Selv om oppgaven min tar for seg skoleflinke elever var det også interessant å se på hva ungdommene gjør på fritiden. I intervjuene fant jeg at samtlige også er opptatt av å være «flinke» utenfor skolen. Ved å analysere materialet kom jeg frem til en kategorisering av respondentene i to ulike typer flink, «syk(t)» og «avslappet» flink knyttet til skolen. Deretter ser jeg på hvordan de er sosial - og fritidsflinke, og fritidsaktivitetene deres. På bakgrunn av dette blir også «kjønnet flink» diskutert. Videre ser jeg på hvordan elevene opplever å bli stemplet som flink, og hvordan de manøvrerer mellom flink og nerd. I tillegg diskuterer jeg press, skolemotivasjonen og forventningene til elevene.

4.1 Ulike typer flink

I materialet finner jeg to hovedtilnærminger til flink. Dette har jeg, på bakgrunn av respondentenes beskrivelser av seg selv kategorisert som «syk(t) flink» og «avslappet flink». Å være flink kan være en rolle man tar på seg eller man blir gitt. Det er ulike plikter og normer som følger en rolle, og man skal kunne spille de ulike rollene foran det samme publikummet til enhver tid (Goffman, 1959/1992, s. 22-23). “Jeg har alltid blitt fortalt at jeg er flink (til) og liksom gjøre det jeg skal så jeg tenker på meg selv som flink.” (Preben). Siden roller er sosial konstruert kan det stemme at Preben peker på seg selv som flink etter hva andre rundt han forventer av ham.

4.1.1 «Syk(t)» flink

Jeg har valgt å plassere tre av respondentene i denne kategorien. Dette fordi de alle på ulikt vis sliter med å være flink. En er utslitt av å være flink, en er redd for å bli for flink og en annen stresser for å leve opp til flinkhetsidealet.

Det var ikke gøy i starten av tiende. Jeg var sliten og lei, men nå har jeg liksom lært. Nå skal jeg ikke jobbe så mye for da gikk det ikke så godt. (...) Da blir jo skolen også et slit. Når man går rundt og kjenner på det presset og stresset, og alltid går rundt og er sliten. Så det går jo utover liksom fritida og venner, alt. Så bare det presset man legger på seg selv er jo en liten utfordring med skolen da. (Alexandra).

Alexandra er den «syk(t)» flinke eleven. Hun fortalte at hun møtte veggen på høsten og ble utslitt av å være flink. Videre forteller hun om en hverdag hvor hun blir utfordret til å prøve og ikke være så flink hele tiden, på å ikke være perfekt. Nilsen (2009) peker på at man hadde noen idealer til å være flink, som pen og smart, men disse idealene finnes ikke lenger (Nielsen, 2009, s. 307-309). Akkurat som Alexandra ikke skal være perfekt hele tiden. Hun ble syk av å være flink og kan være en av elevene som legger svært mye press på seg selv. Det ble en stor påkjenning for Alexandra å være flink, at reaksjonen hennes ble fysisk og psykisk sykdom. Siden stressorene for henne ble konstruert sosialt på skolen, kom hun seg ikke unna påkjenningen da hun måtte være på skolen og gjennomføre skolearbeidet (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 101-103).

Alexandra er opptatt av svømming, og å gjøre det bra der, men også av å bli oppfattet av venner som den hun egentlig er. I lys av dette viser hun en sosial forståelse av å være flink, og ikke som en nerd som ikke forstår seg på det sosiale spillet i et klasserom (Bygnes, 2011, s. 34-36). I lys av dette kan man se hun som en «suveren», en som ikke må pugge for hardt (Bygnes, 2011, s. 34-36). Hun bekrefter at hun selv er flink. «Jeg ser på meg selv som flink, men jobber hardt for det.» (Alexandra) Alexandra omtaler seg som flink, men samtidig opplever hun selv at hun jobber hardt for det. Siden hun også opplever å være flink, å gjøre det bra utenfor skolen kan det være et tegn på at hun er en av «de suverene», men ikke klarer å se det selv (Bygnes, 2011, s. 34-36).

Jeg har jo slitt litt med angstlignende. Bare (redd) for å bli en jeg ikke er da. (...) Så blir det litt sånn, det jeg gjør ser man veldig godt, og hvis jeg da følte at ting ikke ble helt riktig eller vi hadde en presentasjon hvor jeg får litt sånn (blikk). Så da tenkte jeg veldig mye på det. (Elisa).

Elisa er den elevrespondenten som strever med å være redd for å bli for flink. Hun har psykiske plager i form av angst, og hun synes det kan være vanskelig og tøft om hun sier noe høyt og det er feil eller ikke bra nok. I tillegg forteller hun om en hverdag hvor hun trives, men det kan være sider ved det å være flink som innimellom gjør det vanskelig for henne:

«Det går jo litt opp og ned, av og til. At noen synes litt forskjellige ting om det (å være flink) om ja få til ting da. Så generelt sett er det bra, men visse folk så kan det være litt sånn meh.» (Elisa). En grunn til at Elisa kan være redd for å bli for flink er fordi hun bryr seg om hva andre tenker og mener om hun, og hvordan andre oppfatter henne. «Jeg tenker mye på hva

andre tenker og vil og føler.» (Elisa). Elisa snakker om at det er ulik oppfattelse av å være flink, og at dette påvirker henne. Siden andre skal bestemme hva som gir status og ikke. Selv om det pekes på at gode karakterer gir status (Dæhlen et al., 2011, s. 65).

Altså det høres så dumt ut, men jeg vil ikke at de skal synes jeg er mer nerdete enn det jeg kanskje er. (...) Fordi jeg har jo et eget liv på sida og sånn. Skolen er mye av livet mitt. Men jeg har jo andre interesser enn skole, og jeg vil heller at de skal se hva jeg gjør på egenhånd og hva jeg liker på egenhånd? Enn å bare se hva jeg gjør på skolen nå. At de låser meg inn i den skole båsen. Hvis jeg kan si det sånn. (Elisa).

Ved flere anledninger underveis i intervjuet forteller Elisa at hun ikke bare ønsker å være flink. Hun vil at medelever skal se henne for den hun er og hun vil ikke bli oppfattet som nerd. I tillegg bryr hun seg i stor grad om hva folk mener om det hun sier, om det er dumt eller riktig. Derfor vil hun ikke oppfattes som nerdete, men hun vet egentlig ikke helt hvem hun selv er. I lys av dette kan det virke som hun jobber bevisst med sin rolle og sin «personlige fasade». Hun ønsker å opprettholde et inntrykk av at hun ikke bare er flink på skolen, og kulisser som pultene, lærere og settingen som hører til skolen ødelegger for dette. Derfor må hun jobbe bevisst med hvordan andre skal oppfatte henne (Goffman, 1959/1992, s. 27-33). Dermed kan det være at fokuset hennes blir i stor grad knyttet til å ikke være nerdete at hun ikke ser hvilken status hun får som skoleflink (Dæhlen et al., 2011, s. 65).

Ikke så mye egentlig (med lekser). (...) (på prøver) Da øver jeg så mye, så da, da kan jeg ikke se noen på dager. Da kommer jeg hjem, og så begynner jeg å øve. Så spiser jeg middag eller jeg tror jeg tar med meg (middagen) opp, på lekerommet, så jeg kan alt. Da gidder jeg ikke alltid å trene heller. (Frank).

Frank stresser for å leve opp til flinkhetsidealet. Han jobber mye for å få topp karakterer. Spesielt jobber han utrolig mye før prøver og innleveringer, men ikke noe særlig med lekser ellers. Frank fortalte selv at han ikke gjør så mye annet dagene før en prøve, ikke engang bryr han seg om idrett og trening. Han isolerer seg for å være helt sikker på at han får bra resultat på prøvene. Selv om gutter stresser mest over skoleprestasjoner og idrett, kan det være at Frank stresser mest over skoleprestasjonene og det å opprettholde karakterer (Bakken et al., 2018, s. 60-62).

«Føler jeg er god til. Aktiviteter. Ja som de fleste sier så er jeg sånn. Ja, sånn. Hva heter det? Sånn. Jeg er flink til alt, kan det. 60 meter eller frisbee eller ja, det meste.» (Frank). Frank beskriver en hverdag rundt prøver og innlevering hvor han må jobbe hele døgnet rundt, og på

vanlige prøver så starter han en uke før. Han må jobbe mye for karakterene sine, og får «ingenting gratis». Det kan være han har en sterk vilje til å stå i øvingen, for han ser fortsatt på seg selv som flink. Selv sier han at han er flink til alt. Frank påpeker at han er god til å kaste frisbee, til å ta til seg læring, til å løpe 60 meter eller trene på treningsstudioet. Han sier ikke så mye om det å være flink overfor medmenneske, men han er flink med de rette «kulissene» og med sin «personlige fasade» (Goffman, 1959/1992, s. 27-30). Videre forteller han om hva han selv ser på som flink. Det er gode karakterer og at man kan ting uten å ha øvd.

Hvis du er flink, kjempeflink, da mestrer du noe du gjør. Egentlig alt du gjør. Tenker kanskje litt sånn flink pike syndromet kan ofte være en (forklaring). (...) Man har kontroll på livet i forhold til andre og sånn. Det ser ut som at, der (på Instagram) ser det ut som at de liksom har et perfekt liv, noe som de mest sannsynlig ikke har (engang). Folk med kontroll over livet er flinke. (Alexandra).

En som er flink gjør arbeidet sitt, følger med når læreren snakker, er aktiv i timene og leverer ting på leveringsfrist. Og gjør så godt de kan og får det til. Egentlig. Det er det jeg definerer som flink. Er du flink på skolen, så gjør du ditt beste og følger det som skal gjøres ja. (Elisa).

Alexandra, Frank og Elisa beskriver flink grunnleggende likt. De snakker om å få gode karakterer, men også at man har kontroll på livet og mestrer det man får til. Man er naturlig god til det man gjør. En slik beskrivelse ligner beskrivelsen til generasjon prestasjon, om en veltilpasset og strevsom ungdomsgenerasjon (Bakken et al., 2018, s. 47). Selv om de beskriver det å være flink som å mestre noe, eller som Elisa peker på, at man skal gjøre så godt man kan, viser sitatene tidligere i 4.1.1 at de har noen andre forventninger til seg selv.

«Jeg tror egentlig mine største utfordringer er å ikke sette, eller ha så veldig høye krav.» (Alexandra). Det at samtlige av respondentene måler seg selv i å prestere mer enn det de selv mener er «flinke» kan tyde på at de har satt et høyt press på seg selv (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-114). På en annen side kan det være at de trives så godt med å være flink så deres «fasade» som rollen flink kan ha blitt fastlagt og generell, og de bruker fasaden både bevisst og ubevisst (Goffman, 1959/1992, s. 27).

4.1.2 Avslappet flink

Jeg velger å tolke Preben som en flink gutt, men avslappet. Det kan sees på måten han snakker om et grunnlag for å være flink, men samtidig er han pliktoppfyllende og får gode karakterer.

Jeg er jo lojal og pliktoppfyllende. Det vil jeg si, også er jeg jo god på skolen. Jeg føler jeg har hatt et godt grunnlag sånn generelt. Ja jeg føler egentlig jeg, i grunn, så føler jeg at jeg har et bedre grunnlag enn ganske mange andre. Jeg må ikke jobbe like hardt for å oppnå samme karakter for eksempel. (...) Nei, mamma var god, også er det (å få gode karakterer) bare der for meg liksom, trenger ikke gjøre no. (...) Eller når vi har prøver så kan jeg øve litt noen timer liksom, men ikke sånn, at det er det eneste jeg gjør. (Preben).

Preben sier han ikke jobber med skole hjemme, men at han leser litt til de prøvene de har. På bakgrunn av dette kan det virke som Preben tar det mer med ro rundt skolearbeidet, enn respondentene beskrevet i 4.1.1. En som er avslappet flink jobber ikke mindre med skole. Den eleven leser fortsatt til prøver, forsøker å opprettholde gode karakterer og har en ytre motivasjon om å lykkes (Dæhlen et al., 2011, s. 65 & 81-82). Det som kan være forskjell fra «syk(t)» flink over, er at denne typen flink har et mindre anstrengt forhold til det å få gode karakterer. Eleven mener selv den har anlegg for å gjøre det bra på skolen, og tenker derfor at «det går seg til». Derfor kan Preben være avslappet flink.

Det kan virke som Preben har god kommunikasjon med de hjemme og ikke går i opposisjon mot autoriteter som generasjonen før (Vestel & Øia, 2011, s. 105-106 & 117-121). Han har fått et godt anlegg fra foreldrene til å gjøre det bra på skolen, mener han selv, og derfor kan han også være avslappet flink. Dessuten kan det virke som han blir trygg på hvordan verdier og holdninger man har til skolearbeid hjemme. Denne tryggheten hadde vært vanskelig å få uten de emosjonelle rammene og tilliten han har til foreldrene sine (Vestel & Øia, 2011, s. 117-121). I lys av dette vil man også forstå Preben som flink.

Jeg vet ikke jeg. Altså jeg har jo foreldre som har vært gode på skolen, og jeg har alltid fått hjelp hjemme. Det jeg ikke har greid og fått med meg på skolen får jeg liksom hjelp til. Så jeg føler liksom, aldri jeg har manglet folk som kan lære meg liksom. (Preben)

På spørsmål om hvorfor han har et bedre grunnlag, peker han på at han har et bedre sosioøkonomisk grunnlag enn hva andre i klassen har. Han har foreldre som var gode på skolen og får hjelp til det han lurer på. Som oftest kommer evnerike elever fra hjem med gode

ressurser, god råd og en positiv innstilling til skolen. Foreldre med høyt sosioøkonomisk grunnlag har igjen mulighet til å hjelpe barna sine (Hofset, 1970, s. 105-107). I Preben sitt tilfelle så forteller han om en familie med gode ressurser og at han får mye hjelp. Dermed har det blitt lagt til rette for at Preben skal gjøre det bra på skolen hele veien selv om det ikke er mye press og forventninger fra familien om at han skal gjøre det bra. Det kan være at eventuell press kommer fra medelever og han selv (Bakken et al., 2018, s. 66-69).

Jeg har alltid blitt fortalt at jeg er flink og liksom gjøre det jeg skal, så jeg tenker på meg selv som flink. (...) Jeg tror ikke jeg har blitt, eller jeg tror nok jeg hadde tenkt på det siden, ja det er en greie. Nei altså hvis ingen kunne sisset på en måte og vurdert meg sånn med karakterer så, men da hadde det vært vanskelig. (Preben).

Det er interessant at Preben tar opp at andre forteller at han er flink. I dag er man opptatt av en selvstyrt og selvregulert elev, hvor foreldre og skolen påvirker hva eleven skal bestemme over (Smette & Hegna, 2021, s. 128-130). Dermed kan det se ut som Preben har blitt en god selvregulert elev ved at foreldre har fortalt han at han er flink. Det å få et søkelys på at du er flink, med de holdninger som følger (Madsen, 2018; Idsøe og Skogen, 2011), kan påvirke eleven til å bli enda mer selvstyrt i skolearbeidet. På spørsmål om Preben ser på seg selv som flink hvis man ikke hadde sagt det til ham, så svarte han ja siden det er en greie. Preben beskriver også flink som å være en snill og grei man, hvis man tenker flink generelt.

Liksom generelt sett så, er det mer sånn at du prøver på en ting, og om du får det til. Da er du flink. Ja så er man flink i fotball, så er det jo skole da, men (hvis man er en) snill, god og grei mann å være sammen med og sånn som det. Da er (du) flink i livet, nå når du er 15-16 år. (Preben).

På et mer generelt grunnlag virker det som han tenker på at de som får til det de prøver på, de er flinke. I tillegg peker han på at man kan være flink på ulik vis på ulike arenaer. Det at han verdsetter en høflig, god og ordentlig gutt som flink på generell basis kan gi meg to tanker. For det første kan det være at han har hørt om å være en høflig gutt av foreldrene sine og derfor peker på disse verdiene han har arvet av foreldrene (Vestel & Øia, 2011, s. 117-121), når han skal være høflig og ordentlig overfor meg. For det andre kan det være at han bruker disse verdiene som en «fasade» for hvor flink og ordentlig han er. Så kan nok foreldrenes verdier, hans holdninger og den avslappet siden være en del av hans fasade som er generell og fastsatt, men han bruker det nok ubevisst (Goffman, 1959/1992, s. 27). Dessuten kan disse sitatene gi uttrykk for at han tar på seg en offisiell rolle. Han er seriøs på skolen, behandler

lærere og medelever med respekt, og bryter ikke med normer og regler (Lyng, 2004, s. 26-27).

4.1.3 Sosialt Flink

Samtlige av elevrespondentene mine snakket om venner, regler for sosialt møte og klassemiljø. Jeg velger å tolke dette som beskrivelser av sosialt flink. Det kan virke som mine informanter også er opptatt av hvordan de blir oppfattet blant venner, medelever og lærere.

Jeg hadde jo aldri startet to uker før uansett. (...) Ja, det (venner) har jeg. (...) Ikke alle (vennene). Noen av de er flinke, men alle er ikke like flinke til skolen, nei så det er alle typene, på en måte som man møter på skolen. Så det har ikke så mye å si med karakter og. Det er liksom mer hvem du er som person. (...) vet ikke om alle, men vi som henger så. (Preben)

Det kan være at Preben er klar over at han ikke vil bruke mer tid på skolen i frykt for å bli negativt stemplet på fritiden. Derfor jobber han ikke fullt med skole fordi hans venner ikke bruker like mye tid på skolen, og derfor vil han ikke være avvikende (Becker, 1963/2005, s. 25-26). Dessuten vil han ikke få noen karaktermessige forskjeller som kan føre til stigmatisering, som Elisa føler det er med rollen nerd (Goffman, 1963/2009, s. 45-46). Preben forteller at det er gutta som henger sammen som vil være sammen også, og Preben ønsker å være inkludert i gjengen. For hvis man blir stemplet med et stigma kan man føle seg alene i interaksjoner med de som ikke er lik seg selv, og da vil de andre også føle på en unormal situasjon (Goffman, 1963/2009, s. 59).

Jeg skal vel være veldig sånn, regelfølger. At siden jeg er jente, så kan jeg ikke være bøllete eller tulle i timene. Jeg har jo endel guttevenner i klassen som jeg tulle litt med, men ikke i timene, Så er jeg litt mer der at OK nå er det friminutt, så da kan jeg liksom tulle litt mer. (Elisa).

Nei altså du har gjort noe bra, liksom. Du får høre nå er du flink. (...) Det er altså sånn sett kan det være en fordel, men igjen så må man jo høre på (lærer), være snill og ikke bråke, eller ikke bråke, men snakke så mye. Det liker de jo ikke (lærerne). (Preben).

Elisa peker på en del av «personlig fasade» i klasserommet (Goffman, 1959/1992, s. 27-30). Hun mener at jenter må være pliktoppfyllende og følge regler, uansett om de vil tulle med klassekameratene. Det kan nesten virke som hun har en holdning om at man må vise respekt overfor lærer, høre på lærer og følge med, kan være koblet til flink-pike rollen, og ikke nødvendigvis alle elevroller. En ting som viser seg å være interessant her er hvordan Preben,

på enkelte av klasseroms spørsmålene, svarte i tråd med Elisa, men måtte tenke seg mer om og til tider mumlet. Kan det være et tegn på at fasaden utad skal være som Elisa sier og at han som gutt ikke tør å si at han føler det på samme måte. På den andre siden kan det være at Preben ikke hadde tenkt gjennom det scenarioet før og dermed trengte tid på å formulere seg. Det kan være at elevrespondentene hadde tenkt gjennom ulike temaer ved å være flink først og derfor brukte Preben nøling og mumling. Eller så er det ikke så stor forskjell mellom gutt og jente når det gjelder de flinke.

På en annen side virker det som Preben og Elisa deler oppfattelsen av rollen flink og dermed holder på den samme definisjonen. Så selv om skolen kan være et lag, kan det også virke som de flinke elevene er på lag og er gjensidig avhengig av at de deler den samme oppfattelsen av flink med publikummet. På denne måten kan man også forstå hvorfor Preben mumlet og brukte litt tid på å svare. Han forsøkte å ikke ødelegge for laget sitt (Goffman, 1959/1992, s. 72-74).

Jeg vet ikke jeg er fornøyd med klassen. Det er litt av alt liksom (...) Ja da er det vel fort bare meg, ja. (...) For alle andre er liksom 2-3 dårlig, men meg blir ikke bare 5 dårlig, og jeg kan jo ikke si det til noen andre. Selv læreren tror ikke på meg da. (Alexandra).

Alexandra peker på at hun er fornøyd med klassen, og har venner i klassen. Hun kaller seg selv en av de flinkeste og ingen tror på at hun synes femmer er dårlig, fordi «alle andre» mener 2-3 er dårlig. Det kan være at Alexandra kan føle på en ensomhet av å være den eneste flinke, og det kan være en konsekvens av at undervisning ikke blir tilrettelagt (Idsøe & Skogen, 2011, s. 57-58). Så selv om man kan være fornøyd med det sosiale i klassen, kan flinke elever få en følelse av usikkerhet og ensomhet på grunn av å være mindre tilfreds med undervisningen.

4.1.4 Fritidsflink

Fritidsaktiviteter var en stor del av elevrespondentene mine sine liv. De alle hadde treninger, venner og et ønske om å bli sett på fritiden sin også. Derfor så det ut som de strevde etter et flinkhetsideal også på fritiden.

Da pleier jeg å gå på trening med venner da. (...) Ja, det pleier jeg oftest nesten hver dag. ja, ikke så ofte alene, men mest med venner ja. Så det er liksom det første

møtstedet, hvis jeg ikke har trent eller så går på fotballbanen. Men jeg går ikke på fotball, men bare for gøy. Eller ja, bare hjem til noen. (Frank).

Preben og Frank forteller om en hverdag hvor de trener på treningsstudioet, gamer på pc-en og spiller fotball etter skoletid. Her er begge tydelig på at de ikke er flinke i guttegjengene på fotball eller trening, men likevel peker de på at de blir sett på som flinke av publikummet (Goffman, 1959/1992, s. 22-23). «Nei altså, det går jo i spilling, spille med venner, se på Netflix eller Youtube. Og så er det jo mye trening fotball og styrke eller egentring.» (Preben). Det kan virke som begge guttene ønsker å vise en annen side av seg selv, og da som sportslig flinke, ikke bare skoleflinke. Hvis de ønsker dette, kan det være nettopp foran det samme publikummet de må vise det. På den måten kan de bevise at de har et liv utenfor skolen også (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

På en annen side er Elisa og Alexandra redd for at de er blitt skoleflinke hele tiden. De håper medelever kan se de som noe annet enn flink på skolen, men da må medelevene se at de har et liv utenfor skolen (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

Ja og nei, jeg har egentlig mye fritid, men mye av det går jo til håndballen, så jeg sitter jo igjen med litt sånn ekstra fritid som jeg kan bruke på lesing og venner og gitar og det, men det er jo ikke i overkant mye. Jeg føler det liksom er i minimum. (...) På håndballen så jeg føler jeg egentlig får 2 fluer i en smekk, sånn at det å møte venner og sånn i tillegg til håndballen. Så jeg trenger jo ikke alltid å, på en måte, avtale ting på siden. Så jeg får jo tid. Men jeg skulle alltid ønske jeg hadde mer. (Elisa).

Elisa driver med håndball og flere aktiviteter på fritiden, mens Alexandra holder på med svømming og henger med venner. Hun sier de egentlig skal trene seks ganger i uken, men at hun bare trener tre ganger for hun er ikke så flink. Likevel trekker hun frem at hun trener med den flinkeste gruppen. Derfor driver hun bare med svømming for treningens skyld. Både Alexandra og Elisa forteller om en fritid med mye idrett, og selv om Alexandra forteller at hun ikke er flinke i idretten går hun med de flinke og trener tre ganger i uken. Elisa derimot forteller også at mye av fritiden går til håndball, men at hun er sosial der. Dessuten peker Elisa på at hun også spiller gitar og leser. Det interessante med at de begge driver med konkurranse idrett på fritiden bekrefter at høyt presterende elever blir mer strukturerte og flinke av å drive med idrett, og spesielt jenter (Hofset, 1970, s. 120-124). Selv om Alexandra mener hun ikke er flinke kan det virke som det å beherske arenaer man befinner seg på ligger i hennes opptreden (Goffman, 1959/1992, s. 24-27). Hun driver samme aktivitet tre ganger i uken og er med de flinkeste selv om hun toner det ned ved å si hun kun gjør det for

treningens skyld. Derfor må hun også tro på det hun gjør. Siden hun tror på det hun gjør og vil da også tro på sin egen rolle, som Goffman (1959) fremhever (Goffman, 1959/1992, s. 24-27). En av rutinene til Alexandra kan være nettopp å få til det hun gjør. Svømming inngår i Alexandras faste handlingsmønster i tillegg til skolen, og hun får det til (Goffman, 1959/1992, s. 22-23).

Elisa har en full timeplan og er på hele tiden. Hun forteller at hun ønsker mer fritid, selv om hun får tid til lesing, venner, gitar og håndball. Det kan ha noe med at hun føler selv hun ikke strekker til. Derfor kan det være hun ikke mestrer alle arenaene hun holder på med, og det igjen kan føre til bekymringer (Bakken et al., 2018, s. 47). Elisa har flere områder hvor hun møter på andre ungdommer, og oppretter samme rolle. Hun forblir en «flink-pike» som skal mestre flere arenaer på en gang. Det at hun viser også på fritiden at hun er en «flink-pike» gjør at hun virker troverdig i rollen sin. Hun deler ut nødvendig informasjon for at man skal tro på rollen hennes (Goffman, 1959/1992, s. 24-27).

Frank driver med trening og fotball, Preben driver med gaming, trening og fotball, Alexandra driver med svømming og er sosial, mens Elisa sier hun går på håndball, spiller gitar og leser. Det kan virke som at mine elevrespondenter ønsker å mestre flere arenaer samtidig. Dermed kan det virke som de ønsker å passe inn. De fremstår som individualiserte og fokuserer på egne prestasjoner (Bakken et al., 2018, s. 47). Det er stort sett områder som idrett, kropp, utseende og skoleprestasjoner hvor dagens ungdom opplever en større andel press enn tidligere. Denne mengden press blir så stor at det går over til stress (Bakken et al., 2018, s. 60-62). Mine respondenter forteller om en hverdag fylt med skole og trening. Treningen kan også gjøre at de fokuserer mer på kropp, men at tiden kommer til kort og man derfor ser på det som stress.

Sikkert gått til det samme. Fortsatt klaget på at timene hadde forsvunnet. (...) Nei det er jo av og til du føler du skulle hatt litt mer tid på en prøve som du egentlig hadde to uker på, men ikke gadd å begynne på, men sånn er det jo. (Preben).

Preben sier at han ikke hadde startet tidligere på en prøve, uansett hvor god tid han hadde på den. Selv om han gjerne skulle hatt lenger tid. Det kan være at Preben er klar over seg selv, og individualiseringen, så han vet at han ikke ville brukt tiden bedre (Vestel & Øia, 2011, s. 126-128).

4.2 Hvordan oppleves det å være flink?

4.2.1 Å bli stemplet som flink

Mine elevrespondenter forteller om å bli stemplet som flink som noe positivt. Samtidig har de også en frykt for å bli stemplet negativt som nerd og usosial. I lys av dette kan jeg trekke frem hva de ser på som positiv stempeling og hvilken grad nerd kan være en negativ stempeling.

Jeg sitter jo også i timen å ikke følger med og soner helt ut. Også spør folk alltid meg liksom sånn Alexandra, hva skal vi gjøre her? (..) Jeg føler jo egentlig at jeg ligger på samme stadium som alle andre. Det er bare måten eller liksom. Jeg er hjemme og sitter og øver til disse prøvene, som gjør at jeg får det til så bra. I tillegg til at jeg kanskje er flink til å tenke litt rundt ting å tenke litt sånn? På andre måter enn det kanskje andre gjør. (...), at alle mener at jeg er flink og tror at jeg kan alt. (Alexandra).

Frank og Elisa trekker frem at det er gøy å være flink fordi andre spør dem for hjelp. Elisa peker på at andre ser opp til hun «Du blir jo satt litt på en pødestall». (Elisa). Likevel sier Frank at det ikke er noe spesielt med å være flink. «Man øver bare litt ekstra.» (Frank). Elisa velger også å fokusere på at det er tungt fordi det hele tiden forventes noe av deg, men det er fortsatt gøy siden de blir spurt spørsmål. Det peker de på ved flere anledninger. Alexandra trekker frem at det kan variere opplevelsen av å være flink. På den ene siden kan andre spørre deg, men på den andre siden så er det alltid hun som må snakke høyt i klasserommet.

Det er jo greit, eller ja. Det er fint. (...) Også føler jeg liksom, at du i sport da så får du litt mer respekt på en måte siden de vet at du kanskje er bedre enn de i fotball eller noe sånt på fritida, men her så er du på en måte. Du er bedre enn de. Jeg føler liksom det gir litt status på en måte. De er sånn, vi kan spørre. Da blir det på en måte en selvfølge at du har riktig for eksempel. (..) Det er jo litt deilig å ha gode karakterer også kan andre spørre deg når du trenger. Så sånn sett er det jo deilig, men du må jo jobbe litt for det. (...) Det er kult eller ja, se på deg selv. Du blir jo egentlig ikke noe bedre på livet selv om du får til det her. (Preben).

Om man bryter med de sosiale konstruksjonene for en rolle, kan man bli sett på som avviker (Becker, 1963/2005, s. 23-24 & 29). Mine elevrespondenter er alle høyt presterende elever, og derfor blir de stemplet som et avvik, men for dem kan det også være en positiv stempeling som flink. Selv om de balanserer mellom flink og negativ stempeling som nerd (Becker, 1963/2005, s. 23-24 & 29). Elisa synes det er gøy å bli sett opp til og bli satt hørere enn de andre (Bygnes, 2011, s. 51-54). Alexandra og Frank mener selv det ikke er annerledes å være flink. Man skiller seg ikke fra gjennomsnittet, og dermed føler de ikke at flink kan være et avvik (Becker, 1963/2005, s. 23-24). Alexandra sier at hun er lik de andre, og at hun også «soner ut i

timene». Likevel blir hun stemplet som flink, fordi det er mennesker som håndhever sosiale regler, og derfor er noe rett og noe er galt. På like linje som Elisa, Frank og Preben. Den sosiale gruppen som stempler sine klassevenner til å være flinke, er klassen og medelever. Derfor har konsekvensene til Alexandra noe å si for hvordan de føler seg med å være flink (Becker, 1963/2005, s. 23-24 & 29). Dette handler også om at hun øver mer hjemme og andre måter å resonnerer på, og at man ikke kan være klar over stemplingen man får på seg fordi opplevelsen av den er personlig. Definisjonen omhandler en sunn kropp som handler som gjennomsnittet ønsker (Becker, 1963/2005, s. 25-26), men det er viktig å trekke inn at det å være flink ikke blir sett på som usunt eller sunt i denne oppgaven. Jeg er ute etter hvordan man opplever det. Det kan oppleves forskjellig å bli stemplet som flink, fordi man opplever situasjonen og bedømmelsen annerledes.

Det at Alexandra bruker tid på skole hjemme og forsøker å se ting på andre måter, kan være nok til at hun handler utenfor gjennomsnittet i klassen og blir stemplet. Hun nevner at det er noe hun synes er vanskelig. «Gang på gang uansett hvor mange ganger de liksom skjønner at jeg ikke kan det. Så har jeg jo fremdeles den statusen. Men jeg skjønner bare ikke helt hvordan det liksom.» (Alexandra). Det virker som tidsperioden spiller inn på Alexandra (Becker, 1963/2005, s. 32-33). Tidsperioden kan påvirke et individ. Det handler om at man kan bli behandlet som et avvik for en periode. I hvilken grad et avvik blir helt bort er ofte diskutert (Becker, 1963/2005, s. 32-33). Alexandra ønsker å motbevise at hun bare er skoleflink, men likevel forbli hun stemplet som flink i klasserommet. Det kan være at rollen flink trengs i klasserommet og derfor forblir man flink, selv om man ikke ønsker det selv. På en annen side kan det å bli sett på som flink være vanskelig å fjerne, fordi man gjerne vil opprettholde de gode karakterene selv om man blir stemplet som flink. Det kan være her motivasjonen til flinke elever ligger (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

Elisa og Preben virker å se på stemplingen som utelukkende positiv. Det kan være en så stor glede for dem at de ikke ønsker å endre den. Stempling som flink kan være en positiv vurdering i motsetning til å bli stemplet som «dum», samtidig kan også dette flinkhetsidealet være vanskelig å leve opp til. De mener selv det er en positiv reaksjon fra samfunnet (Becker, 1963/2005, s. 32-33). Alexandra vurderer stemplingen positiv og negativt. Hun tenker mye over hva andre synes og at andre synes det er greit eller irriterende. For henne selv kan det virke mer negativt da hun ønsker å motbevise at hun er flink hele tiden. At hun også kan sone ut og ikke forstå hva læreren snakker om. Der hvor Alexandra ser det som et hinder og ønsker

at tidsperioden skal bli kortere, kan det virke som Frank ikke helt forstår hva det er. Han registrer oppmerksomhet rundt han og at han får gode karakterer, men han virker ikke å ha noe relasjon til det (Becker, 1963/2005, s. 23-24 & 32-33).

Ja. Så jeg vil ikke føle at de synes jeg er. Altså det høres så dumt ut, men jeg vil ikke at de skal synes jeg er mer nerdete enn det jeg kanskje er. Og det å være nerdete trenger ikke å være en dårlig ting. Men det er jo et stigma rundt det som gjør at det blir sett på som litt sånn dårlig. På visse ting i hvert fall. (Elisa).

Det er status å være flink (Dæhlen et al., 2011, s. 65), men man må passe på å ikke bli nerd. Elisa ønsker ikke å dele hvilke karakterer hun får, blant annet fordi hun ikke ønsker å bli oppfattet som nerd av de andre. Selv om de vet hva slags karakterer hun får, vil hun ikke bli stemplet som nerd (Becker, 1963/2005, s. 23-24). Hun legger vekt på at det ikke nødvendigvis trenger å være dårlig, men som hun sier selv, kan det være et stigma rundt å være nerd som gjør det negativt ladet. Nerd blir en rolle som har miskrediterende egenskaper, dermed blir egenskapen å være flink koblet til stereotypien nerd som fungere dårlig sosialt (Bygnes, 2011, s. 34-36). Det å være så flink at man blir nerd går på at man har en karaktermessig ulikhet fra normalen (Goffman, 1963/2009, s. 45-46). Man har trekk ved seg, for eksempel snakker kun om skole eller vet svaret på alle spørsmålene, som ikke går overens med normalen. Det igjen kan gjøre at Elisa, og de andre respondentene, må manøvrere mellom flink, men skal ikke være for flink så man blir stigmatisert som nerd. Dette er en balansegang som de hele tiden må jobbe med. For hvis de først faller inn i rollen som nerd og blir stigmatisert, kan det være nærmest umulig å komme seg tilbake til å være flink (Goffman, 1963/2009, s. 59).

4.2.2 Forventninger til seg selv

Mine respondenter er alle klare på at mest press kommer fra seg selv. De forstår at de selv må jobbe med sin evne til å håndtere og legge press på seg selv. Alexandra jobber med å slutte å presse seg selv til å være flink, men her går hun tilsynelatende over i en «annen flinkhetsdiskurs»:

Nei, altså, jeg. Egentlig så har jeg fått beskjed om at jeg må bli flinkere til å ta mer vare på meg selv. (...) Sånn nei, jeg kan ikke være med på det og sånn ikke sant. Og da blir jeg sånn skikkelig. Nå, jeg har ikke lyst til å såre noen eller har ikke lyst til å gjøre noe som er galt eller til for noen andre. (Alexandra).

Siden Alexandra har fått beskjed om å ta vare på seg selv, har hun likevel fått beskjed om å bli flinkere til noe. Jeg velger å tolke det som en endring i flinkhetsidealet. Hun skal ikke lenger være veldig flink på skolen, men flink til å ta vare på seg selv. Dette kan føre til at hun fortsetter å måle sin egen verdi i om hun lykkes på skolen eller ei (Bakken et al., 2018, s. 66-69). Fortsetter hun i samme spor kan det være at hun har de samme stressorene som K-skolen i Pedersen og Eriksen (2019) sin undersøkelse, som handler om et karakterjag som gir påkjenninger elevene ikke klarer å håndtere (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-114). For Alexandra kan søkelyset på seg selv gi et karakterjag fordi hun vil ha den anerkjennelsen om at hun er god nok slik at hun får bedre selvfølelse (Tveit, 2012, s. 8-10).

Når man har fått (karakteren seks) noen ganger, så blir det liksom, man blir litt vant til det. Da er det en liten lettelse om det fortsatt er samme karakter. Det er veldig deilig, en bekreftelse på at det man gjør er bra nok. (Alexandra).

Siden det kan se ut som Alexandra mener hennes egen verdi måles i hvor bra hun gjør det på skolen, kan ønske om å opprettholde karakterer gi ekstra belastning på en stressende hverdag (Bakken et al., 2018, s. 66-69). Alexandra forteller om en lettelse ved å fortsette å få topp karakter. Det virker ikke som hun blir ekstra glad av å få seks på en prøve. Snarere blir hun mer lettet og får en bekreftelse overfor seg selv på at hun mestrer dette og fortsatt er flink på skolen. Hun bruker ordet bekreftelse på at man gjør det bra nok, og det kan være at hun, ved å få gode karakterer, dekker et grunnleggende behov som anerkjennelse og øker sin selvfølelse ved å opprettholde karakteren (Tveit, 2012, s. 8-10). Likevel kan hennes jag etter gode karakterer, bekreftelse og anerkjennelse være et resultat av en selvbestemt og selvregulert elev. Når elever skal regulere selv og hele tiden svare på hva slags motivasjon de har i en elevsamtale kan det føre til selvregulerte elever som opplever lettelser (Smette & Hegna, 2021, s. 128-130).

Jeg har veldig høye forventninger til meg selv og selv om det står en god karakter på kortet så er det ikke alltid at jeg føler jeg gjennomførte det. Og det forventningene til meg selv og alle andre (var). Jeg ender jo fort opp med å stamme en del hvis jeg har en lang presentasjon. Det har blitt litt bedre, men det var veldig ille. I for eksempel åttende, og når jeg kjente at det skjedde mye så kunne jeg ofte hakke litt ned på meg selv, og hvorfor stammer du og nå sitter de og ler og sånn. (Elisa).

Elisa er tydelig på at hun har satt forventningene til seg selv. Det er ikke alltid resultatet innfrir forventningene, selv om man får høyeste karakter, noen ganger ønsker man at «veien dit skal være perfekt» også. Elisa kan i stor grad være opptatt av hvordan noe oppfattes og

dermed må hun også tenke på hva andre tenker, mener og bryr seg om. Elisa virker ganske klar over hva hun gjør og sier, og dermed hva som skjer rundt henne, men samtidig lar hun det skje. I sitatet over ser vi at Elisa bryr seg mye om at hun kan stamme under presentasjoner, og føler medelevene ler av henne. Dermed hakker hun ned på seg selv. Det igjen kan føre til at hun blir oppmerksom på stammingen og ikke føler seg så «god på skolen» som hun skulle ønske. Derfor kan det føre til ekstra press og trykk på at hun skal beherske skolen og være god uten å stamme (Bakken et al., 2018, s. 60-62).

Elisa snakker om at hun ikke får fjernet forventningene til seg selv. Hun er klar over at hun legger for mye press på seg selv, men får det ikke bort selv om hun prøver på dette. «(...) men hovedsakelig fra meg selv. Jeg har alt for høye forventninger til meg selv, og vet det selv, men får ikke gjort så mye. Jeg klarer liksom ikke å ikke ha de forventningene.» (Elisa). I lys av dette kan det virke som at Elisa er klar over presset hun legger på seg selv, og at det kan gjøre henne psykisk syk fordi hun hører om generasjon prestasjon og flink pike i media. På en annen side kan det være at ønsker å være god på skolen og ønsker å gjøre det bra, men dette fører til et prestasjonspress som hun ikke klarer å håndtere selv fordi det kommer i store mengder (Bakken et al., 2018, s. 60-62 & 66-69). Ettersom hun er blitt klar over sitt eget press kan det tyde på at hun er klar over egen utvikling og har funnet ut av denne i tett dialog med sine foresatte. Hun prøver å endre tankesettet sitt, men er også blitt fortalt at presset kommer fra seg selv. Dette kan være tanker og holdninger hun kan komme frem til i tett og god dialog med foreldrene sine og gjennom en digital utvikling som fører generasjonene enda tettere sammen. Spesielt siden foreldre er blitt de meningsdannede for ungdommer i dag på alle temaer bortsett fra klesstil (Vestel & Øia, 2011, s. 111-112 & 117-121).

Jenter opplever mer stress og press knyttet til skoleprestasjonene enn hva gutter gjør (Bakken et al., 2018, s. 60-62). Elisa føler ikke på press i fag som engelsk og naturfag, selv om hun har forventninger. Dermed viser hun at hun kan ha forventninger og press rundt et eller flere skoleprestasjons områder uten at det gir hun ekstra stress. Det er ok, fordi hun behersker fagene, men kanskje også at den totale mengden stress kan variere med tanke på hvilke typer fag man har ekstra arbeid å gjøre i den perioden. På en annen side er det også faget naturfag som gutter har en større aktiv deltakelse i (Nielsen, 2011, s.196-197). Det igjen kan sees i lys av at likestillingen kan ha nådd dette klasserommet (Nielsen, 2011, s.194-195), hvor også jenter opplever mer stress og press knyttet til skolen (Bakken et al., 2018, s. 60-62).

Frank sier det kommer mest forventninger og press fra seg selv. Spesielt at han legger mest press på seg selv fordi han ikke ønsker å snakke om at han fikk dårligere karakter enn de andre. «(...) mest fra meg (...) Jo jeg å. Mest liksom det å fortelle det hvis man fikk en dårlig (karakter), og de andre fikk en bedre.» (Frank). Det er skoleprestasjoner hvor Frank opplever presset, og et karakterjag for å være bedre enn andre. Han sammenligner seg med de rundt seg, slik som K-skolen til Pedersen og Eriksen (2019) gjorde i deres undersøkelse. Det handlet om å opprettholde karakter slik at verden deres ikke raste sammen (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-114). I tillegg peker han på det å ikke være dårligere enn medelever. Det er blitt en stor økning rundt prestasjonspress i skolen, og holdningen til Frank om å ikke være dårligere enn naboen gjør at prestasjonspresset også øker hos han. Flere og flere elever opplever det samme som Frank blant dagens ungdom, og det pekes på klare sammenhenger mellom stress og press blant ungdom (Bakken et al., 2018, s. 66-69).

Jeg kan bli litt stressa, men det er liksom. Det går som regel bra, uansett hvor godt forberedt jeg er. (...) Nei, før prøven da blir jeg rimelig stressa. Da kan jeg godt skjelve litt, men etter på så tenker jeg at jeg fikk det til. Jeg hadde jo kontroll på det, men det er jo stor forskjell på muntlig og skriftlig å liksom. På skriftlig så har (jeg) tid til å tenke. Da kan jeg slappe av litt mer og ta det litt med ro mens muntlig er det ofte med flere og da må du komme på det der da så det er jo litt mer (press). Man blir mer stresset da så er det liksom de hjemme som prøver å fortelle meg at jeg får det til at du er god så liksom. (Preben).

Preben forteller om en teknikk på å få vekk presset og senke skuldrene. Da forteller han seg selv at det alltid går bra. Dette kan være en teknikk som gjør at han skåner seg selv, og dermed kan det være mulig han blir mindre stresset enn jenter som Bakken (2018) omtaler (Bakken et al., 2018, s. 66-69). På den andre siden kan dette være en setning han gjentar til seg selv etter at en trygg person som lærer eller mor har sagt det innenfor de emosjonelle rammene som de har bygget opp (Øia & Vestel, 2014, s. 126-128). Likevel kan det hende at han ikke opplever et så stort press fordi han jager ikke karakterer og et ønske om å være perfekt. Det kan være at Preben ikke kjenner på prestasjonspress på lik linje som de andre respondentene fordi han ikke har de samme stressorene som Pedersen og Eriksen (2019) finner ved sine undersøkelser. Han forteller i tillegg at han kan slappe av ved skriftlig prøver. På en annen side kan det være at Preben sitt stress, som han håndterer selv må ha andre tiltak for ulike påkjenninger og reaksjoner på stress trenger ulike tiltak (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-115).

4.2.3 Forventninger fra andre

Det at man har forventninger til seg selv, er noe de aller fleste kjenner på. Samtlige av mine respondenter trekker frem at det også kommer forventninger fra andre. De fremhever lærere, foreldre og medelever hvor de får forventninger fra, men de sier også «fra de» eller «fra folk».

«Og så er jeg veldig redd for å skuffe og såre folk.» (Alexandra). Det var to ord som stadig gikk igjen i intervjuet med Alexandra. Hun var redd for å såre folk, men også å skuffe folk. Det at man ikke vil skuffe og såre medmennesker kan gi et inntrykk av at hun ønsker å leve opp til forventningene hun føler hun får fra de rundt seg, at man går og engster seg for andres del og det går utover den psykiske helsen (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103).

Både valgmuligheter i utdanningsløpet, sosiale medier og aviser bidrar til å danne et bilde av flink pike, og prestasjonspress på skolene. «(...) alle andre forventer at, det du gjør er bra og skikkelig bra liksom.» (Alexandra). Alexandra peker på at presset kommer fra henne selv, men også en del fra medelever og måten man prater sammen om oppgavene, gir en forventning som kan være stressende (Bakken et al., 2018, s. 66-69). Det kan være forventningene til gruppearbeid og kommentarer fra medelever som kan skape et stressende moment hos Alexandra. Om hun er en av de som ønsker å passe inn i et nettverk og gå med riktig klær kan det være at andre ikke vil være med henne fordi hun er for flink, men også kan karakterjaget rundt en gruppeoppgave med ulike utgangspunkt gi henne bekymringer. Slike bekymringer kan gi helseplager og ekstra påkjenning, som Ø – og K – skolene (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 113-115).

På en prøve, så var jeg helt fra meg ikke sant. Hvis liksom ikke hva jeg skulle gjøre faktisk. Liksom kom mamma og pappa og ble bare sånn; Alexandra gi deg, nå må du slappe av litt. Det er jo greit, men ja, men jeg vil jo ikke skuffe eller såre dem. (Alexandra).

Foreldre har bedre kontroll over barna sine og kommunikasjonen er lettere (Øia & Vestel, 2014, s. 105-106 & 126-128). Det kan man se på måten Alexandra snakker om skole med foreldrene sine. Det virker som det er en avslappet samtale, hvor de forsøker å fjerne noe av presset ved skolen. Alexandra sier det er greit å få beskjed fra foreldrene sine om å slappe av. På den ene siden kan det hende at det foreldrene hjemme sier ikke er av stor betydning fordi læreren er rollefiguren akademisk. Siden det er mindre konflikt mot læreren, og derfor kan den bli støttende ovenfor elevene. En annen ting er at ungdommer er i større grad opptatt av

egen utvikling (Øia & Vestel, 2014, s. 105-106 & 126-128). Hofset peker på at man arver verdier og holdninger fra foreldre, og at evnerike barn kommer fra høy sosioøkonomiske hjem med god tilgang på ressurser. Dette kan også være en av grunnene til at Alexandra har en åpen dialog med foreldrene sine. De har ressursene til å hjelpe henne (Hofset, 1970, s. 105-107).

Hovedsakelig altså så klart. Det kommer alltid på en måte litt sånn press fra alle rundt at. Åssen går det med den oppgaven eller kan jeg få hjelp med den eller er ikke du ferdig? Ja, altså så. Jeg vil jo. Jeg hjelper jo gjerne de andre i klassen, men da glemmer jeg meg selv. Så litt press fra andre (...) (de andre mener) Jeg skal jo være ferdig og kunne alt. (Elisa).

Elisa sier at hun gjerne hjelper andre, men glemmer seg selv opp i det. Hun føler også at presset på henne som kommer fra andre gjennom forventninger føles som et krav. En av grunnene til at medelever spør Elisa om å få hjelp av henne, er nok tanken deres om at hun lykkes. For det å lykkes gir popularitet og flere rundt kan også ha et ønske om å være flink ved å ha slike forventninger til henne (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

«Ja de forventer liksom at jeg har gjort alt fra før så da må jeg hjelpe de selv om så klart jeg sier jo nei av og til. Men man kan ikke si nei hele tiden for da blir det til slutt nerd.» (Elisa). Jeg tolker det dit at Elisa føler på å innfri alle forventninger og krav til de rundt henne, for som hun selv skriver kan hun bli kalt nerd og at de rundt henne ikke vil være med henne. På en annen side kan det være at hun ønsker å få anerkjennelse for at hun også prioriterer sine venner og medelever. Det kan være på bakgrunn av høyere selvfølelse, da anerkjennelse er et grunnleggende behov (Tveit, 2012, s. 8-10), eller som et ønske om å bli oppfattet som en person med et liv utenfor skolen og sosial oppegående (Dæhlen et al., 2011, s. 82).

De sier at det var kjipt for min del. Men de sier jo ikke noe på det selv. De sier aldri noe hva de selv egentlig tenker. Men de spør jo. Hva var tilbakemeldingen? Hva var det som gjorde at du fikk en annen karakter? (Elisa).

Øia og Vestel (2014) skriver om en generasjons kløft som er blitt mindre hvor foreldre har mer kontroll og elevene er opptatt av en individuell utvikling. Foreldrene til Elisa gir henne emosjonelle rammer og har en god dialog med henne om hennes opplevelser (Øia & Vestel, 2011, s. 117-121). I sitatet over tolker jeg det som at foreldrene er opptatt av Elisa sine opplevelser med skolen, men ønsker å vise en rasjonell side ved siden av den emosjonelle.

Derfor spør de hva som er annet. Det igjen kan føre til at Elisa klarer å få en noe mindre stresset holdning til skolearbeid. Dessuten kan det være hun har ressurssterke foreldre hjemme som bidrar på holdninger og verdier, som gir råd og tips til hvordan å håndtere en hverdag med prestasjonspress (Hofset, 1970, s. 105-107).

Ja, folk forventer jo at man får god karakter. (...) mest fra meg og medelever kanskje? Eller jeg tror ikke lærere at. De blir jo litt sånn overrasket. De forventer jo at du får seks eller fem. Men ingen blir lei seg om det ikke går. For noen dager bare funker ikke, og det er greit. (Frank).

Det kan virke som at Frank enklere håndterer presset som kommer. På den andre siden så merker han at det kommer press fra medelever og seg selv, men også fra lærerne som forventer at man opprettholder karakterene sine. Det virker som han har en avslappet holdning til presset. «Siden det meste går greit.» (Frank). Det kan bety at Frank håndterer stress dårligere i store mengder, men hans holdning gjør at han ikke stresser så fort som jenter. For jenter stresser mer og gutter håndtere store mengder stress dårligere (Bakken et al., 2018, s. 60-62). Forskjellen fra Alexandra og Elisa til Frank kan være at han skjønner at lærere ikke blir lei seg. Det kan være at skolen og lærerne til Frank er blitt så trygge og støttende rollefigurer at han klarer å forstå at han ikke skuffer dem. Dette kan være med på å gi Frank de trygge rammene til å ikke være så stresset, selv om han peker også på forventninger fra dem (Vestel & Øia, 2011, s. 117-121).

«Nei, eller nå vil de jo snakke litt om det, men jeg har fortsatt ikke peiling. Så de tenkte at. Ja, det er litt studiespesialisering. Da følger jeg man har mest valg ja, og mamma sa. Ja, greit valg.» (Frank). Frank forteller at han også får hjelp til skolearbeid av mamma og pappa. I tillegg til at de hjelper han med valg av utdanning. Siden han får hjelp hjemme kan det være han har ressurssterke foresatte som bidrar i skolehverdagen og dette kan gi forventninger eller hjelpe til med å fjerne forventningene (Hofset, 1970, s. 105-107). Det at han har så god kommunikasjon med foreldre og trygge og emosjonelle rammer, kan ha noe med at generasjons kløfta minsker. De kan skape tryggere rammer i en usikker tid hvor man ikke helt vet hva man skal gjøre og hvilke valg man skal ta (Øia & Vestel, 2014, s. 126-128).

Så du har jo på en måte litt press på deg på å gjøre det bra hvis du først på en måte bestemte deg i åttende og niende for å gjøre det bra. Så kan du liksom ikke komme å få tre og fire på tiende. Du må liksom opprettholde karakterer, så jeg tror på en måte

det skaper forventninger fra læreren og så bestefar for eksempel vil at jeg gjør det bra, og enda klassekamerater de forventer jo at jeg gjør det bra så. (Preben).

Preben viser til press og forventninger som kommer med å være flink som vanskelig. Han forteller om forventninger fra lærere og familie som mener han må opprettholde karakterene. Jeg tolker det som at han er stresset over det. Dette kan være en forsvarsmekanisme fra Preben sin side. Han kan ønske å bli oppfattet av meg som en avslappet person. Så da ordner han sin personlige fasade (Goffman, 1959/1992, s. 27-30) som kan få han mer avslappet med rolige bevegelser, rolig toneleie og en tilbakeleient stilling. På den andre siden kan det være at gutter er dårligere på å håndtere stress, så en avslappet holdning kan være Prebens måte å håndtere for mye stress i det omfanget at det er blitt et problem (Bakken et al., 2018, s. 60-69).

Nei, både fra meg selv. Det har jeg pratet litt med læreren min og mamma. De er veldig sånn at jeg har veldig høye forventninger til meg selv når det kommer til skolen og liksom klassekameratene eller venninnene litt. De er noen poeng bak meg for eksempel i matten, så er det liksom noen oppfatter det som at det er veldig gøy for de også. Det er liksom siden de har veldig høye forventninger til meg så når de er over meg så er det veldig gøy for dem. (Preben).

Preben har snakket med moren sin og læreren sin om forventninger og press. Siden han kan prate med omsorgspersonene rundt seg å få tips og råd, kan det være at han kommer fra et høyt sosioøkonomisk nivå på hjemmebane og derfor kan ha ressurssterke foreldre (Hofset, 1970, s. 105-107). Det at han kan snakke fritt med dem om hvordan det er med forventninger og hvordan han skal håndtere det, så kan det være at han har gode emosjonelle rammer, føler seg trygg på skolen og har en god kommunikasjon med foreldre. Avstanden mellom generasjonene forsvinner på grunn av teknologisk utvikling, bedre relasjoner og bedre kommunikasjon mellom generasjonene. I tillegg er skolen blitt en tryggere arena for ungdom (Øia & Vestel, 2014, s. 126-128). De motsetter seg ikke systemet, og det kan være en av grunnen til at Preben klarer å prate med læreren sin om hvor vanskelig det er med forventninger på skolen. I tillegg er ungdomstiden en usikker tid, hvor man prøver å finne seg selv, og gå inn i voksne holdninger og verdier man skal stå for (Øia & Vestel, 2014, s. 126-128). Det kan også være denne usikkerheten som gjør at Preben virker avslappet.

Alle mine fire respondenter peker på en hverdag med forventninger fra mennesker rundt. Det er tydelig at de har gode omsorgspersoner rundt seg, som skaper trygge og emosjonelle

rammer (Øia & Vestel, 2014, s.117-121). «(...) Det går jo bra med deg uansett. Så er det liksom det presset man får på seg og det folk tenker om det. Så det kan jo bli mye det også.» (Alexandra). Mine informanter forteller om en hverdag med forventninger, men de sier det kommer fra folk, de, dem og samfunnet. Dermed gjør det at man kan lure på hvor forventningene deres kommer fra. Siden presset ser ut til å komme på et generelt nivå og man ikke kan peke på hvor forventningene kommer fra, kan det være at de ligger i samfunnet. Det kan være at de er kulturelle eller økonomisk betinget og derfor kan de også være utfordrende å ha samme tiltak mot (Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103 & 113-115).

4.2.4 Karakter som en måleenhet på «skoleflinkhet»

Samtlige av respondentene brukte karakter som måleenhet på hvor flinke de var. I tillegg til at det var mål på hvor flinke de var, var det også en motivasjon for å jobbe med skolearbeidet. Det kan også være interessant at det ble en indirekte motivasjon for å få belønning for en av mine respondenter.

Jeg tror nok det handler litt om at jeg gikk inn på ungdomsskolen med en forventning om at det her kommer til å bli ekstremt tungt, og jeg kommer til å få nokså lave karakterer. Til at jeg fikk de første par karakterene som var toppkarakterer, og da stod forventningene der. At det er det du, skal fortsette med. Jeg tror nok bare det ligger litt igjen. (Elisa).

Elisa forteller at hun egentlige hadde lave forventninger til seg selv når hun startet på ungdomsskolen, men etter hvert fikk hun høyere forventninger fordi hun fikk toppkarakterer og så hvor flink hun var. Dermed begynte hun også å måle seg etter de karakterene og at det «skal (jeg) fortsette med». Forskjellen mellom høyt presterende elever og middels elever øker. Det ble en markant forskjell på enkelte områder som idrett i høyere klassetrinn, og spesielt blant jenter (Hofset, 1970, s. 120-124). Det Elisa legger til grunn for lav forventning er at hun ikke var den flinkeste i klassen før, og dermed tenker at det fortsetter slik, men så kan modenhet være med å påvirke at jenter gjør det bedre enn gutter (Hofset, 1970, s. 101). Dermed kan det være at Elisa ble mer moden sommeren til ungdomsskolen og var mer mottakelig for kunnskap (Hofset, 1970, s. 120-124).

Jeg synes jo egentlig det er gøy. Men det er fordi at jeg får ganske gode karakterer. Men så er det jo det at når jeg da har såpass høye forventninger til meg selv, så kan jeg bli skuffa av karakterer som er veldig bra. Hvis jeg for eksempel er vandt til å få den sekseren i naturfag, så blir jeg jo misfornøyd for femmer. Og det er jo ikke fordi det er dårlig å få en femmer i naturfag. (...) Hvis folk legger merke til at jeg blir skuffet når

jeg får en femmer, så skjønner ikke. Nei, blir de sånn Alexandra du kan faktisk ikke være skuffa nå, og så er det jo ikke fordi det er dårlig. Det er bare fordi. Jeg forventer noe annet av meg selv. Så det er liksom det. (...) Man har liksom lyst til å vise læreren at dette er noe man får til, og noe man har skjønt og mestrer. (Alexandra).

For Alexandra handler det om å prestere og denne prestasjonen måles i gode karakterer, eller å vinne konkurranser på fritiden. Alexandra har ambisjoner om å opprettholde et ideal om å få gode karakterer. Hun ønsker å prestere, og er derfor pålogget 24/7, og på bakgrunn av dette blir hun også skuffet hvis hun ikke får gode karakterer. Det er en forventning til seg selv, om et strevsomt liv for å opprettholde karakterene. Alexandra ønsker å få til alt; opprettholde karakterer, ikke virke skuffa eller ikke la medelever vite at hun er skuffa (Madsen, 2018, s. 10-12). Siden Alexandra også driver med svømming og ønsker å gjøre det bra der å. Kan det være en av faktorene til at hun blir stresset og skuffa når hun ikke gjør det så bra. Hun vil vise ovenfor læreren at hun forstår faget hans og mestrer det han legger foran henne. Jenter måler sin egen verdi i å lykkes og jenter får større helseplager av stress rundt skoleprestasjoner enn gutter (Bakken et al., 2018, s. 66-69). Dersom dette gjelder for Alexandra kan det henne at hun måler sin egen verdi etter karakterer og hvordan hun mestrer fagene. Dermed vil hun også måle sin skoleflinkhet i hvilke karakterer hun får.

Du tenker med en gang på gode karakterer. Det er litt sånn, liksom får du en fire så er du litt god, men får du fem og seks så er du. Da vil jeg si at du er flink eller ja, men det kommer sikkert helt an på øyet som ser det tror jeg. Man har ulike tanker. (Preben).

Preben måler flink i hvilke karakterer du får, og at får du kun fem og seks da er du flink, men hvis du får fire så er du litt god. Han viser også en reflektert tanke med at ulike mennesker kan ha ulike grenser, men at hans går på karakteren fem. Siden Preben skjønner det er en subjektiv oppfatning av måling av skoleflinkhet, kan dette også hjelpe han med å være avslappet flink. Hofset (1970) peker på at jenter er signifikant over gutter i relasjonsoppfatning. Preben viser i sitatet over at han har en god forståelse for relasjoner og subjektive meninger, dermed blir han unntaket fra teorien til Hofset (1970). Slik det alltid vil være unntak til teorier. (Hofset, 1970, s.101-103).

Nei, det har vel ikke. Det sier jo litt åssen du er på skolen og sånn, om du er flink eller ikke på en måte føler jeg. (...) Det har vel litt med hvor mye du legger ned i arbeidet ditt og ja, kanskje hvor villig du er til å jobbe med ting videre i livet å. Når du ser vekk i fra skolen. (Preben).

Han forteller at det egentlig ikke har noen betydning, men at det sier noe om hvordan du er på skolen. Derfor så ser han det som et frempek på hvordan arbeidsmoral man har senere i livet, etter skolen. Her peker Preben på at også karakterer brukes som en måleenhet for fritidsflink, og også arbeid senere i livet. De anvender karakterer for å måle fritidsflink og arbeidsmoral, kan være fordi det er tettere mellom generasjonen. Man har mer kontroll som foreldre og en bedre dialog med barna sine. Dette igjen kan gjøre at Preben er blitt oppmerksom på livet etter skolen, og hvordan karakterene er med på å frigjøre han fra foreldrene sine, skape egne verdier og holdninger. Samtidig som han blir mest påvirket av sine foreldre når det kommer til meningsdannelse (Vestel & Øia, 2014, s. 111-128).

Jeg føler sånn. Det er på en måte en konkurranse. (...) Mest med meg selv også er det også litt gøy å si at man fikk 6 ja, men mest med seg selv at. Det er sånn for eksempel som å trene at du presterer bra på konkurranse, og så får du en sekser som en premie da. (Frank).

Frank peker på at karakterer er som en konkurranse. Det er gøy å fortelle andre at han får toppkarakter, samtidig som han sammenligner karakterer med en konkurranse. Slik vil også Frank se karakterer som en måleenhet for hvor god eller hvor flink man er. Han bruker tanken om konkurranse og det å slå klassekamerater som en motivasjon for å være flinkest mulig. Dette kan si noe om hans modenhetsalder. Der Preben reflekterer over karakter og arbeidsmoral, tenker Frank på konkurranse. Likevel tenker de begge over relasjon til andre, og derfor kan det virke som også Frank er et unntak til Hofset (1970) sin teori i delkapittel 2.1.4 (Hofset, 1970, s. 101-103).

Ja det har jo lønnet seg (å få gode karakterer) for eksempel besteforeldre de blir fornøyde, og foreldre blir veldig fornøyde med det jeg gjør bra. Så plutselig får du litt penger på den, eller så tar de med deg en tur til å spise eller noe sånt så sånn sett ja. (Preben).

Det er interessant å se at Preben har belønning som motivasjon for å opprettholde karakterene (Dæhlen et al., 2011, s. 82). Han nevner at det har lønnet seg å være flink fordi besteforeldre og foreldre har blitt fornøyde. Det at han får penger eller et restaurantbesøk som en belønning for å opprettholde karakterene kan være en stor motivasjon for Preben. Så selv om han måler flinkhet fra karakterer, har han også en annen motivasjon for å få gode karakterer.

4.2.5 Skolemotivasjon

Alle mine fire respondenter trives på skolen, men har ulike oppfatninger av å få tilbakemeldinger, belønninger og tilrettelagt undervisningen. Derfor er det interessant om dette spiller inn på deres oppfatning av skolehverdagen og skolemotivasjonen deres.

Jeg trives veldig godt. Ja, jeg gjør det. Det har jeg egentlig alltid gjort, har vært glad i skolen og. Har aldri hatt noe sånt problem med venner og sånn, eller det er ikke såne små problemer, men jeg har alltid hatt noen å være med og sånn, så det er jo veldig takknemlig. Det hjalp jo veldig. (Alexandra).

Elisa opplever skolen likt som Alexandra. De begge trives godt på skolen og synes det går ganske bra, men Elisa trekker frem at det kan gå opp og ned i trivsel i tillegg. «Jeg har det jo veldig bra. Det er mye å gjøre skulle jeg til å si, også har vi jo alltid noe å gjøre.» (Preben). På samme måte som Alexandra har lik opplevelse som Elisa, forteller Frank om det samme som Preben. De trives og har mye å gjøre i friminuttene. Alexandra, Frank, Elisa og Preben forteller at de har det bra på skolen. De har gode lærere, flere ting å gjøre i friminuttene og venner å være med. Generelt sett er det bra å gå på denne skolen. Det at de trives så godt kan bety at de føler skolen er en trygg arena med gode støtterammer rundt seg. Flere ungdom trives også på skolen i dagens samfunn og det er mindre konflikt mellom lærer og elev (Vestel & Øia, 2014, s. 105-106). I lys av dette kan det se ut som det fortsetter å være en positiv trend i skoletrivsel blant ungdomsskoleelever på skolen jeg undersøkte.

Hvis folk legger merke til at jeg blir skuffet når jeg får en femmer, så skjønner (de) ikke. (...) Alexandra du kan faktisk ikke være skuffa nå, og ikke fordi det er dårlig. Det er bare fordi. Jeg forventer. Jeg ønsker. Eller Jeg vil noe annet av meg selv. (Alexandra).

Ja, fordi at når jeg trenger mer da. Jeg sier ofte i fra hvis jeg synes det er veldig lett, og da gir han vanskelige oppgaver. For eksempel i matte, eller mattelæreren min da. Han har sagt det til meg flere ganger nå i det siste bare at nei nå skal vi til. (...) Så ja jeg føler jeg blir utfordret (i matte). (Elisa).

Alle mine respondenter forteller at det kan være mangel på utfordring. «Vi har jo veldig sjeldent lekser. Det er innlevering eller noe vi har jobbet med på skolen. (...) Nei, vi får som regel lov til å gjøre det i timen. Så det er liksom ikke så mye du gjør.» (Preben).

Alexandra forteller om en forventning til og nesten selvfølge at hun skal få seks i naturfag. Dette kan være et tegn på at hun ikke blir utfordret i faget. Elisa peker på at hun får noe utfordring i matematikk og at læreren hennes gir hun vanskeligere oppgaver.

På Preben sin side, peker han på at det er lite lekser, og at han ofte får gjort dette unna i timen. Når en elev får gjort unna alle lekser i timen, kan det tyde på at den opprinnelige oppgaven eller mengden lekser ikke gir en stor nok læringsutfordring fordi han gjennomfører mer enn hva som var planlagt for timen. På bakgrunn av dette kan det virke som skoleeier ikke har klart å legge til rette for at undervisning kan bli tilpasset alle elever i klasserommet. Da det muligens ikke vil være tilpasset undervisning om man har en selvfølge å få toppkarakteren tidlig i 10. klasse. Siden de ikke har rett på spesialundervisning blir det viktigere å tilpasse undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel opplever Elisa å få tilrettelagt opplæringen og blir utfordret i faget matematikk, og derfor kan det være at dette er noe skolen jobber med og ønsker å få til i alle fag på lengre sikt. Siden undervisningen skal være utfordrende for alle må det også ligge til rette for at man får tilpasset undervisningen alle, og dette er en plikt Idsøe og Skogen (2011) peker på at ligger hos skoleeier (Idsøe & Skogen, 2011, s. 30).

4.3 Kjønnen flink

I mitt datamateriale intervjuet jeg to gutter og to jenter. De har ulik oppfatning av fordeler for jenter og gutter, likestilling og rollen som flink i klasserommet. På bakgrunn av dette er det interessant å se om flink er et kjønnen begrep i deres subjektive oppfatning.

«Altså jeg føler jo alle sier at jenter er bedre på skolen, at det liksom er grunnlaget, og de leder vei.» (Preben). Det er blitt en stereotypi at jenter er flinke, selv om gutter også er flinke, men litt bak jentene. «(...) og det betød at skoleflinkhet i elevenes forståelse ble koblet til jenter. En tendens ble til en stereotypi.» (Nielsen, 2011, s. 194).

Det er mange som føler at jentene blir mer favorisert eller sånn. Jeg får høre det av broren min, liksom at der fikk alle jentene mye bedre karakterer enn gutter og sånne ting. Og så. Ja, jeg vet ikke om det er fordi at jentene faktisk jobber på bedre å gjøre det bedre, eller om det faktisk er forskjell på det? Det er sikkert noe guttene også føler på at det er litt urettferdig at jentene blir fort favoritter. Mens guttene får som regel lavest karakter, men det kan jo liksom være gutter som gjør det bra også altså. (Alexandra).

Selv om Nielsen sine undersøkelser er fra 2011, kan jeg forstå min data i lys av hennes undersøkelser. Mine elevrespondenter føler på en forventning om at de skal være flinke og ha suksess med skolearbeidet. I tillegg forteller Elisa at hun føler jenter skal ha mer akademisk

suksess og være en leder, og at dette ligger som en forventning til deres kjønn. Gjennom min analyse kan man forstå at det fortsatt ser ut til å være en stereotypi, og det kan være at kjønnsrollene, som Bjerrum Nielsen (2011) presenterer, har satt seg i skolen (Nielsen, 2011, s.194-195). «Forventningene lærerne hadde til gutter fra før (starten av åttendeklasse) var jo kanskje litt lavere enn hva lærerne hadde til jenter.» (Preben). Det kan være at jenter blir satt i bås slik at det blir vanskeligere for dem å komme ut, eller at gutter har vanskeligere med å imponere (Nielsen, 2011, s.194-195). Det Preben peker på kan være at det er vanskeligere for gutter å gjøre det bra, og gutter oftere gir en overraskelse hos læreren enn hva jenter gjør, når det kommer til skoleprestasjoner. Disse tendensene påpekes av begge kjønn, og kan dermed støtte det at kjønnsforskjellene ikke reduseres signifikant uansett hvilke valg man har (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 58-59).

«(...) de leder vei.» (Preben). På den andre siden sier Preben at jenter leder vei. Det at jenter tar på seg lederrollen og tar ordet, er med på å bryte ned stereotypien og den vanlige guttedominansen (Nielsen, 2011, s. 194-195). Likestillingen ute i samfunnet er med på å bidra til endringen i klasserommet. Selv om det er likestilling i klasserommet, og mer gutter i aktiv deltakelse i naturfag, finner jeg i mitt datamateriale det motsatte. På hvilket fag de likte best svarte alle mine respondenter at naturfag var et av fagene som var best. Uansett gutt eller jente (Nielsen, 2011, s. 194-195 & 199-200).

Et annet eksempel er det Frank forteller om karakter i faget kroppsøving. Der jeg kan tolke at det mulig ikke er kommet likestilling inn i klasserommet. «Da kreves det mye mindre at jenter får en god karakter i gym. (...) Liksom at gutter å ha lettere for å bli god i ting, eller. De har mer grunnlaget for å bli god.» (Frank). På den andre siden blir gutters maskulinitet definert etter hvordan de gjør det i faget kroppsøving (Nielsen, 2011, s. 199-200). Det kan forklare hvorfor Frank peker på at jenter får lettere gode karakterer, men at gutter har grunnlaget for å bli god. Gutter skal allerede klare å være flinke og gode i idrett, dermed kan det også være lettere for dem å kunne noe (Nielsen, 2011, s. 199-200). Frank snakker om faget som at gutter er naturlig mer maskuline enn jenter, og at jenter får et større hopp i ferdigheter ved å først mestre noe i faget. Siden jenter får et større hopp og lettere vei, virker det da som at Frank mener det er tyngre og tøffere for gutter å ha samme progresjon og utvikling i faget.

Det blir nevnt to problemfortellinger som vi har i vårt samfunn. En fortelling om sykeliggjøring av jenter og en om svartmaling av gutter (Sletten et al., 2021, s. 88). «Det er

sikkert noen gutter også som føler på at det er litt urettferdig at jentene blir fort favoritter. Mens guttene får som regel lave karakterer, og gjør det litt dårligere.» (Alexandra). Alexandra trekker frem at noen gutter også kan føle det er urettferdig at jenter blir omtalt som flink.

Fortellingen om svartmaling av gutter handler om at gutter er samfunnets tapere som dropper ut og presterer dårligere. Det kan være disse sidene gjør at gutter må bære ryktet til sitt eget kjønn. Alexandra peker på at noen gutter synes det er urettferdig. Det kan være gutter som Frank for eksempel, som må bære ryktet om at gutter er samfunnets tapere selv om det viser seg at han er flink på skolen. Det kan være at Frank og Preben synes de lever i et guttefiendtlig samfunn utenfor sin skole. For det kan virke som på skolen til disse elevene er det mer rettferdig, og man bærer kun sitt eget rykte (Sletten et al., 2021, s. 93-95). For jenter skal hverdagen være alvorlig og stressende (Sletten et al., 2021, s. 95-97). Som vi så tidligere i dette kapitlet er begge jentene i denne oppgaven bundet av en stressende hverdag og som Elisa fortalte skulle hun ønske hun kunne tulle mer. Flink-pike er blitt et negativt ladet ord, som at det er synd på disse jentene som gjør det så bra. Mine elevrespondenter ser det ikke som noe negativt å være flink, snarer får man status av å være flink.

Og det tror jeg nok også kommer litt av de forventningene til at jenta skal ha mer akademisk suksess, og vi er flinkere. Så mange er veldig fiksert på det da. (...) Jeg skal vel være veldig sånn, regelfølger. At siden jeg er jente, så kan jeg ikke være bøllete eller tullete i timene. Jeg har jo endel guttevenner i klassen som jeg tulle litt med, men ikke i timene, Så er jeg litt mer der at OK nå er det friminutt, så da kan jeg liksom tulle litt mer. (Elisa)

Generasjon prestasjon er også blitt et begrep som Sletten et al. (2021) og Bakken et al. (2018) belyser. Det som er interessant å se er at ikke alle mine elevrespondenter passer inn i dette begrepet like tydelig. Preben han virker å være rolig og avslappet til forventningene og kravene som dukker opp. Han lar seg ikke bli stresset og nevner ikke en gang gjennom intervjuet at han må få til noe perfekt, kun så bra som man klarer. Mens Alexandra er syk(t) flink, nesten sykelig, og hele tiden på jakt etter det perfekt. Hun forsøker å jobbe med seg selv om at det ikke må være så bra. I tillegg er syk(t) flinke Elisa ikke alltid fornøyd med å få toppkarakter siden «veien dit skal være perfekt». Frank låser seg inne før en prøve og isolere seg for å være sikker på at han kan nok. Likevel velger han å si at han ikke har øvd så mye for å prøve og senke forventningene til at det han gjør er perfekt. Så på bakgrunn av dette kan det se ut som det er flere av dagens ungdom som har et avslappet forhold til presset og forventningene de står overfor. I mitt datamateriale finnes det både jenter og gutter som blir

påvirket av begrepet generasjon prestasjon. Det kan være jeg hadde funnet en jente som Preben eller en gutt som Alexandra hvis jeg hadde et større utvalg. Så spørres det om mitt datamateriale om Preben og Alexandra er unntaket, regelen eller om det stemmer at generasjon prestasjon gjelder alle ungdommer, og ikke bare er et media skapt begrep for noen (Sletten et al., 2021; Bakken et al., 2018).

En siste interessant side ved kjønnet flink er at noen tar på seg rollen og andre får rollen som flink. Preben mener folk ofte har fortalt han at han er flink, slik at han har fått rollen. På en annen side snakker Alexandra og Elisa om at de har tatt på seg rollen som flink. Det at jenter blir plassert i den rollen har noe med stereotypien av flink (Nielsen, 2011, s. 194-195), men også medier, ordbøker og hvordan samfunnet omtaler ambisiøse jenter (Sletten et al., 2021, s. NOAB viser til Flink-pike syndromet som eget begrep. Under flink eller flink pike nevner de ikke gutter. Det har blitt, som nevnt, en problemfortelling at jenter er flinke. Egentlig er det snakk om selvdrevne og gode jenter, men som er stresset og føler et enormt press på seg. I ulike medier trekkes det stadig fram flink-pike/jente, oftere enn flink gutt (Madsen, 2018, s.124-125).

4.4 Flink og lykkelig

Mine elevrespondenter fikk alle spørsmål om de er lykkelig. Det blir derfor spennende å se om de kombinerer lykke og stress.

Ja, jeg vil si at jeg er lykkelig, ja. Selvfølgelig ikke alltid. Det går jo opp og ned, men ja. Sånn i det store bilde så, la oss si det. (...) Det er jo litt sånn. Forskjellig fra person til person, men. Jeg har en familie jeg ja, jeg er glad i, og som er glad i meg og jeg har gode venner. Jeg vet at det er trygt. Jeg har det godt og er verdsatt uansett selv om man har en dårlig periode liksom. Så har jeg en god framtid muligheter. I et flott trygt land, og at det kommer til å ordne seg uansett og. Jeg har gode venner. Alt sånn. (Alexandra).

Frank mener han er lykkelig med familie og venner rundt seg, og peker på at det teller ekstra når man vet de er glad i deg og bryr seg om deg. Elisa derimot sier hun ikke er lykkelig fordi hun ikke har funnet seg selv enda og har flere nedturer enn oppturer i livet.

Ja det er jeg. Jeg har en bra liksom skole og så en fin familie og ha det bra på fritida så. (...) Nei altså jeg vil jo si at venner og sånn, det har mye å si. Du har liksom. Du føler deg ikke alene. Du har alltid noen å være med. Alltid noen som kan støtte deg. Så går jeg på fotball. Det synes jo det er gøy. Det er med på å løfte hverdagen. Siden det synes jeg, er gøy du får holde på med det du synes er gøy. Ja, så har du alltid familie som er glad når du

kommer hjem og kommer opp når du kom hjem. Ja, nå er jeg som regel hjemme før dem, men. Jeg føler det er fint at du har liksom alltid noen som er glad for å se deg. (Preben).

Alle mine fire elevrespondenter, uansett «avslappet» eller «syk(t)» flink, vil ha gode forutsetninger for å tilegne seg kunnskap om velferdsstaten. Denne kunnskapen tilegner barn seg ved å gå på skolen. Det vil si at høyt presterende elever, kan ha et fortrinn i en bedre livskvalitet. De kan tilegne seg kunnskap om velferdsstaten, som gjør at man føler på trygghet og å føle seg nyttig (Kvello, 2011, s. 187-188). Preben, Alexandra, Elisa og Frank kan alle fire ha tilegnet seg disse kunnskapene opp gjennom skolegangen. En annen interessant faktor er at alle har følelsen av trygghet, tilhørighet og mestring i livene sine. Dette er tre av dimensjonene Kvello (2011) peker på for god livskvalitet (Kvello, 2011, s. 187-188).

Jeg føler jeg ikke har funnet meg selv. Og da tror jeg det stopper litt den muligheten for å være lykkelig fordi. Jeg vet ikke hvor jeg trives. (...) Jeg har det ikke vondt. Jeg har det medium. Jeg har gode ting som skjer, også har jeg veldig mye dårlig. Og når du er lykkelig, så føler jeg at de dårlige tingene forsvinner, så det blir ikke like tungt. Hos meg, så føler jeg ikke det skjer. Ting er fortsatt veldig tungt. Eller at det som er tungt er veldig tungt. Nei. Jeg er ikke lykkelig. (Elisa).

Selv Elisa, som mener selv hun ikke er lykkelig, forteller om disse tre dimensjonene i form av venner, familie og skole. Der Elisa trekker inn at man har flere oppturer enn nedturen betyr at hun fortsatt anerkjenner at man har dårlige dager. Dessuten er det å være lykkelig ikke et smertefritt liv (Kvello, 2011, s. 187-188). Forskjellen fra Elisa til de andre tre kan være at de også har følelsen av å bidra til samfunnet ved å gjøre seg selv nyttig eller en grunnstemning av glede. Det kan være at å ikke vite hvem man selv er, i en usikker tid, kan være med på å skape utrygge rammer som gjør at man ikke føler lykke (Øia & Vestel, 2011, s. 126-128; Hellevik & Hellevik, 2021, s. 122).

Likevel peker Elisa på at hun får lykkefølelse når hun har mestret noe, så inni mellom kan hun også oppleve at hun lykkes og får en god følelse av dette. Distin (2006) peker på at evnerike barn kan være ulykkelige og annerledes, men også sky og sjenerte. (Distin, 2006, referert i Idsøe & Skogen, 2011, s. 48-49). Selv om man ikke er lykkelig, betyr ikke det at man er ulykkelig. Man har det medium og inni mellom får lykkefølelse som Elisa sier. Det kan være en sammenheng med at hun får lykkefølelse når hun mestrer noe i utdanningsløpet siden bekymringer knyttet til utdanningsløpet og skoleprestasjoner er en av faktorene som kan påvirke til en dårligere psykisk helse hos unge. Dermed kan det føre til en nedstemt tilfredshet

(Hellevik & Hellevik, 2021, s. 122). «Jeg vet ikke. Hva eller hvor eller sånne ting er litt uklart.» (Elisa). Elisa forteller også at hun ikke vet hva hun skal gjøre videre i livet, som igjen kan påvirke henne til å få en bekymring rundt yrkesretningen og fremtiden hennes (Hellevik & Hellevik, 2021, s. 122).

Det er interessant å se at selv om mine respondenter kjenner på press så sier tre av fire at de er lykkelig. På den ene siden er det ikke overraskende at vellykket elever på skolen, fritid og sosialt peker på seg selv som lykkelig. Likevel fremhever de at det er strevsomt med prestasjonspress. «Jeg føler jeg har lykket. Ja det er sånn jeg får lykkefølelse og at du har mestra noe. Så det føles veldig godt. Ja». (Elisa). Elisa sier hun ikke er lykkelig fordi hun ikke har funnet seg selv, og derfor ikke er lykkelig på bakgrunn av en individualisert tanke. Lykke er veldig komplekst, for som Elisa også sier har hun lykkefølelse og mestringsfølelse.

På bakgrunn av analysen av materialet har jeg utviklet konseptet «mestringslykke». Materialet peker i retning av at respondentene opplever lykke gjennom mestring på ulike arenaer i livet. Dette på tross av at de samtidig fremstår som stresset og en stor opplever press. På mange måter kan det se ut som at de også har et indre driv etter å mestre og at mestringsfølelse er noe de ofte kjenner på. Selv om en av respondentene skiller seg litt ut ved å presentere seg som «medium» lykkelig, fremstår samtlige som lykkelige når de mestrer noe i livet.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ studie hvor jeg intervjuet fire elever om deres erfaringer med å være flink på skolen. Jeg har vært opptatt av å la elevene få komme til ordet og dele sine erfaringer. Det er gjort lite norsk forskning på denne gruppen elever, og derfor har det vært nyttig å se på deres egne opplevelser med å være flink på skolen.

Gjennom min masteroppgave har jeg utforsket, *Hvordan oppleves det å være flink på skolen i dag?*, og nå er tiden kommet for å konkludere mine viktigste funn. Jeg fant at det var to typer tilnærming til å være flink blant mine respondenter, «syk(t)» og «avslappet» flink. Med henblikk på tidligere kvantitativ forskning på skoleprestasjoner, stress og press (Bakken et al., 2018; Dæhlen et al., 2011; Grøgaard & Arnesen, 2016; Nielsen, 2009; Pedersen & Eriksen et al., 2021; Sletten et al., 2021; Vestel & Øia, 2014), er det interessant at begge jentene jeg intervjuet passer inn i kategorien «syk(t)» flink. Jentene peker også på helseplager i forbindelse med skolearbeid. Det var bare en av respondentene som ble plassert som «avslappet» flink, og han kom fra et hjem hvor begge foreldrene hadde høyere utdanning. Selv om elevrespondentene mine representerer ulike typer flink er det interessant at alle har foreldre med høyere utdanning. Dette samsvarer med forskningen til Hofset, at de med sosioøkonomisk bakgrunn også får tilgang på flere ressurser og kan gjøre det godt på skolen (Hofset, 1970, s. 105-107).

Jeg fant også at mine respondenter fremstår som skoleflinke, men det viser seg at de også er flinke på andre områder som fritidsaktiviteter og sosiale arenaer. Dermed kan det virke som de er opptatt av å balansere flinkhetsidealet på flere arenaer. Selv om mine respondenter pekte på at de opplevde flink som en positiv stempeling, kan det virke også som det er krevende å leve opp til. Respondentene, og spesielt jentene jobber hardt for å balansere mellom å være flink, men ikke *for* flink. Å være *for* flink kan være en negativ stempeling, hvor man kan plasseres som «nerd» og dermed bli sett på som en som havner utenfor det sosiale fellesskapet.

Videre peker respondentene på et generelt press om å være flink. Det er uklart fra hvem dette presset kommer fra. På den ene siden kan det se ut som det er en generell samfunnsforventning disse ungdommene kjenner på. Samtidig peker de også på at presset

kommer fra dem selv, foreldre, skole og medelever. I lys av dette kan det virke som det er et generelt press ved å være flink på skolen. Det er ingen spesiell retning presset kommer fra.

Et annet funn jeg gjorde omhandler karakterene man får på skolen. Det virker som karakterer er den viktigste målenheten for skoleflinkhet. Hva slags karakterer du får sier noe om graden av flinkhet. Dermed viste det også at karakterprestasjoner er viktige for mine «flinke» elevrespondenter og deres skolehverdag. Når det kommer til om flink kan være kjønnet, kan det virke som jentene jeg intervjuet er mer redd for å bli stigmatisert enn guttene. De jobber for å holde seg innenfor de sosiale rammene, og ikke havne utenfor og miste venner. Dessuten fant jeg at gutter som Preben og Frank valgte bort sosiale møteplasser om det kom en prøve på skolen. Dermed ble gutter «avslappet» eller ei, også noe stresset før prøver. Et kanskje litt overraskende funn i min oppgave var at alle mine elevrespondenter fremstod som både lykkelige og stresset samtidig. De kjente mye på prestasjonspress, noen mer enn andre, men også på mestringsfølelse og lykkefølelser. Det kan komme fra støtte hjemmefra, høy skoletrivsel og mange venner. Samtidig kan det se ut til at prestasjon- og lykke har en sammenheng for respondentene. De blir lykkelige av å kjenne på mestring både på skole-, fritids- og sosiale arenaer. På bakgrunn av analysen har jeg utviklet begrepet «mestringslykke» for å beskrive denne sammenhengen mellom «flink og lykkelig».

Som en avslutning på oppgaven min vil jeg se på et utblikk og videre forskning. Det er forsket lite på gruppen av høyt presterende elever, kun en tidligere doktoravhandling (Hofset, 1970). Min masteroppgave har et begrenset antall informanter, og kan ikke bidra til å si noe generaliserbart om de flinke elevene. Det kunne vært interessant å gjøre større kvantitative undersøkelser av høyt presterende elever i skolen. Både med henblikk på trivsel, faglige tilpasninger og kjønnsforskjeller. Videre ville det vært interessant med flere kvalitative studier som tematiserte kjønn og skoleprestasjoner, eller studier som utforsket skoleprestasjoner og lykke.

Litteraturliste

- Bakken, A., Sletten M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon Prestasjon - Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Becker, H. A. (2005) *Outsidere: Studier i avvigelsessociologi*. (S. Søgaard, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1963).
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2017). *Elevenes læringsmiljø - lærerenes muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. (5. utg.) Universitetsforlaget.
- Brøndbo, S., (2016, 9.november) “Skoleflinke finner seg ikke til rette i skolen”.
Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleflinke-finner-seg-ikke-til-rette-i-skolen/>
- Bygnes, M. (2011). “Hvis du er flink så er du vellykket” - en studie av flinke jenter i videregående skole. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7337/85529363.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2016) Høyt presterende elevers vurder av læringsmiljøet, analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014. (Rapport 2016). NTNU
- Det Norske Akademis Ordbok. (u.å.a). *Flink*. Hentet 8.mars.2022 fra
<https://naob.no/ordbok/flink>
- Det Norske Akademis Ordbok (u.å.b). *Flink – pike syndrom*. Hentet 8.mars.2022 fra
https://naob.no/ordbok/flink_pike-syndrom

- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon - En fokusgruppestudie*. (Rapport Nr. 4/11) Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/3376/4538_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- F5 (2017). Generasjon Prestasjon. På *MGPjr 2017*. Aiko Music
- Fauske, H. (2011). *Ungdom - et historisk perspektiv*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/fauske_halvor_ungdom_i_historisk_perspektiv.pdf
- Goffman, E. (2009) *Stigma. Om Afvigerens sociale identitet*. (2.utg.) (B. Gooseman, Overs.) Samfundslitteratur. (Opprinnelig utgitt i 1963).
- Goffman, E. (1992) *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. (K. Risvik & K. Risvik, Overs.) Pax Forlag A/S. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, Å. C. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(2), 42-68. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1893/1708>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of educational research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2021) Hvorfor ser færre unge lyst på livet? Utviklingen av opplevd livskvalitet blant ungdom og yngre voksne i Norge. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), s.104-128. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-02>
- Hofset, A. (1970) *Evnerike barn i skolen*. Universitetsforlaget AS

- Huth, Y. (2019, 14.april). "Vi bør slutte å si at barn er flinke hele tiden". *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.uttanningsnytt.no/fagartikkel/vi-bor-slutte-a-si-at-barn-er-sa-flinke-hele-tiden/111676>
- Ibsen, H. (1884) Vildanden. I H. Ibsen (Red.) *Et dukkehjem, Gengangere, Vildanden* (s. 183 - 298)
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011) *Våre evnerike barn - en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Knutsen, A. M. & Pöcher, S. E. K. (2019). *Hvor 'dypt', hvor 'tungt', hvor 'tett'? En komparativ analyse av innsattes soningserfaringer i et høy- og lavsikkerhetsfengsel*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder. Fakultet for samfunnsvitenskap. Institutt for Sosiologi og Sosialt arbeid. <http://hdl.handle.net/11250/2614462>
- Kvello, Ø. (2011) Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 163 - 192). Høyskoleforlaget.
- Larsen, H. (2022, 26.februar). Utfordrende flink. *NRK*.
<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/talentyrking-i-norsk-skole-skaper-debatt-1.15635785>
- Lyng, S. T. (2004) *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J., (2018), *Generasjon prestasjon, hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Mortensen, G-A., Auen, J. E., & Rudi, I. B. (2019, 26. september) Sosialisering. *Nasjonal digital læringsarena*. <https://ndla.no/subject:1:470720f9-6b03-40cb-ab58->

[e3e130803578/topic:1:d208bf2d-836c-43fe-977b-de4af1771396/topic:1:71bb59ae-e4d4-41bb-b07f-06220fd087c4/resource:56bc5b34-84a8-4df6-9247-5a8055cb0bf6](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-1-2008-2009/id529828/?ch=2)

Nielsen, H. B. (2011) Kjønn på ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 193 - 210). Høyskoleforlaget.

Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Universitetsforlaget.

Nohre-Wallden, G. (2019, 15. oktober). *Da fellesskolen forsvant*. NRK.

<https://www.nrk.no/ytring/da-fellesskolen-forsvant-1.14741725>

Norsk senter for forskningsdata. (u. å.). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 8. februar 2022 fra <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial. Tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex

Olsvik, E. H (2021, 9.juli). *Vitenskap*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/vitenskap>.

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>

Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019) Hva snakker de om når de snakker om stress? *Norsk sosiologisk tidsskrift*. (3)2, s.101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>

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

Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (2011) *Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforlaget.

Prop. 1 (2008-2009). *Den kongelige proposisjon om statsbudsjettet for budsjettåret 2009*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-1-2008-2009/id529828/?ch=2>

Ryen, A. (2002). Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid. Fagbokforlaget.

Roller i klasserommet. (2020). Universitetet i Agder.

Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen.* (s.87-105). Cappelen Damm Akademisk.

Smette, I. & Hegna, K. (2021). Selvbestemmelse og selvregulering: Nye elevidealer for ungdomsskolen. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s.113-134). Cappelen Damm Akademisk.

Synonymordboken. (u.å.). *Synonymer for flink.* Hentet 10. april. 2022 fra <https://www.synonymordboka.no/no/?q=flink>

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling.* Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2022, 31.mars). *Tilpasset opplæring.* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Veileder for spesialundervisning.* Fastsatt i forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 9.mai. 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/Vilkar/>

Vestel, V. & Øia, T. (2014). Generasjonskløfta som forsvant - et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99-133. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/978/860>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuguide

Aller først vil jeg takke for at du er med på dette og lar deg intervju. Jeg vil minne deg om at dette er 100% frivillig og at du har mulighet til å trekke deg når du vil. Om du vil trekke deg under intervjuet vil vi stoppe opp og lydopptaket vil bli slettet sammen med samtykke skjema.

Jeg vil også minne deg om at alt du sier vil bli anonymisert og skal ikke kunne spores tilbake til deg. Som skrevet i informasjonsskrivet du fikk med deg hjem, er jeg interessert i dine opplevelser. Det er ingen rette eller gale svar, og jeg vil bare høre hvordan du opplever det å være flink.

Om du skulle nevne noen andre, venner eller familie, for å fortelle om en opplevelse, er det fint om du sier han eller hun. Det er fint om du kan prøve å ikke nevne personopplysninger.

Temaene:

- Skolen
- Karakterer
- Lekser
- Arbeidsinnsats og mengde
- Fritid og venner
- Opplevelser med å være flink
- Relasjon til lærer og medelever.
- Kjønsroller
- Foreldre
- Fremtid

Hva gjør elevene/Hvordan opplever elevene det?

HUSK:

Svar på spørsmål med niking, mm, hmm, ja. Viktig så informant føler seg forstått.

Skolen

- Hvordan trives du på skolen? – det sosiale, i klassen, skolegården
- Hvordan trives du med fagene på skolen?
- Hvilke fag liker du best? Fortell om de fagene, hvorfor liker du akkurat de fagene, tror du?
- Jobber du mye med skolearbeid hjemme? Hvilke fag jobber du mest med? Hvilke fag jobber du minst med? Hvorfor tror du det er slik?
- Synes du noe med skolen er vanskelig på skolen?
- Hva tenker du om karakterer? Er det viktig, rettferdig?
- Hvilke karakterer har du?
- Jobber du hardt for karakterene dine? (hvis du ikke jobber hardt, hvordan får du til gode karakterer da?)
- Hvordan er det å få gode karakterer? Hva føler du når du får gode karakterer?
- Hender det at du får dårlige karakterer? Hva føler du da?

Lekser

- Hva tenker du om lekser? Hvorfor?
- Synes du selv du bruker mye tid på lekser?
- Skulle du ønske du brukte mer eller mindre tid på lekser?
- snakker du med andre om lekser?
-

Fritid

- Hva gjør du når du ikke er på skolen eller gjør lekser?
- Hva er den morsomste/kjedeligste aktiviteten du kan gjøre på ettermiddagen?
- Hvor mye er du med venner og hvor mye er du med familie?
- Føler du at du har mye eller lite fritid? Hva tar opp tiden?
- Hvis lite fritid: Skulle du ønske du hadde mer fritid? Hvorfor? Hva ville du brukt tiden på?

Meg selv - å være flink

- Personlig: Hvis du skulle beskrive deg selv – hva er du god til?
- Hvilke gode egenskaper har du?
- Hva er du dårligst til?

- Skolen: Hvis du tenker på skolen – hva er du flinkest til der?
- Hva vil det si å være flink? Kan du beskrive en som er flink på skolen, hva betyr det å være flink?
- Tenker du på deg selv som flink på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan føler du det å få de høyeste karakterer? og hvordan føler du det å få de laveste karakterene?
- Hva synes du om uforberedte prøver/tester?
- Øver du til nasjonale prøver?
- Snakker du med venner og medelever om karakterer og hva man får?
- Hvordan oppleves det å prate om karakterer og hvor mye man jobber med skole?
- føler du at karakterene dine er fortjent? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Føler du at du får igjen for å være flink i skolen i dag?
- Er det vanskelig å være flink elev? Har du opplevd noe negativt i klassen fordi du er flink?
- Hvis jeg sier «Man er for flink for sitt eget beste», hva tenker du da? Føler du den treffer/passet deg?

Venner

- Har du venner i klassen? På skolen?
- Hva synes du om klassen din?
- Er vennene dine like flinke som deg?
- Er vennene dine opptatt av å være flinke?
- Snakker du med vennene dine om å være flink eller karakterer? Hva snakker dere om da, kan du gi eks?
- Øver dere til prøver? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan er det å være flink i klassen du går i? (Opplevelser, erfaringer, eksempler).
- Hvordan er det for dem som ikke er så flinke på skolen? (eksempler)

Forhold til læreren din og medelever

- Hva synes du om lærerne dine? // Hvordan opplever du lærerne dine?
- Har læreren din noe å si for om du liker faget?
- Betyr det mye å få skryt av lærerne dine? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Får du negative kommentarer eller tilbakemeldinger på skolen/med skolearbeid?

- Hvordan opplever du dette?
- Hvordan reagerer du på å få “skryt”?
- Hva tenker du om elever som ikke gjør lekser?
- Hva tenker du om elever som får “dårlige” karakterer?

Kjønnsroller

- Tror du det oppleves forskjellig å gå på skolen for gutter/jenter?
- Er det noen forskjeller mellom gutter og jenter i klassen din om hvor opptatt de er av å få gode karakterer eller det å være flink?
- Opplever du at det er noen forventninger til deg kun fordi du er jente/gutt, eller føler du at det er like forventninger i skolen?

Foreldre

- Er foreldrene dine opptatt av at du skal gjøre det bra på skolen?
- Kjenner du på press om å være flink (fra hvem)?
- Får du hjelp med skolearbeidet hjemme?
- Snakker du med foreldrene dine om skole og videre utdanning? Hva snakker dere om? (påvirker foreldrene dine hva du skal bli?)

Fremtid

- Hva har du lyst til å gjøre etter 10.klasse?
- Hva er drømmejobben din? Påvirker det hvor mye tid du bruker på skolearbeid?
- Vil du si at du er lykkelig? Kan du beskrive hva det betyr å være lykkelig?
-

Vedlegg 2

Informasjonsskriv eleven

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Elevers erfaringer med å lykkes i skolen»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre om erfaringer ved å være flink på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med mine studier ved Universitetet i Agder skal jeg skrive en masteroppgave i min lektorutdanning. Jeg skal intervjuere elever på ungdomsskolen for å høre deres erfaring med å være flink på skolen. I oppgaven ønsker jeg å få erfaringer, opplevelser og eksempler om skolehverdagen, skolearbeid, venner og lærere. Intervjuet vil foregå i maksimum 40 minutter og vil foregå på skolen. Videre vil intervjuet anonymiseres, slik at man ikke blir gjenkjent. Dette vil skje straks etter hvert intervju. I juni 2022 er oppgaven levert inn og arbeidet avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for samfunnsforskning og Institutt for sosiologi og sosialt arbeid er ansvarlig for forskningsprosjektet. De er representert ved min veileder og prosjektansvarlig Irene Trysnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne oppgaven er tre skoler/klasser spurt om å delta. Det er tre forskjellige typer skoler i Kristiansand. Deretter får noen elever spørsmål om de ønsker å delta i masteroppgaven. Disse blir valgt ut sammen med elevens lærer. Å delta i forskningsprosjektet er frivillig, og man sier ja sammen med sine foreldre.

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. Deltakelse i prosjektet og om du skulle ønske å trekke ditt samtykke vil det ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren.

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. De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er jeg som student og min veileder som prosjektansvarlig. Opplysningene vil bli oppbevart i låste mapper, å bli kryptert og anonymisert raskt etter intervjuet. Opplysninger som kan spores til deg vil bli anonymisert og erstattet med andre koder slik at man ikke blir gjenkjent. Opplysninger om din skole vil ikke bli tatt med i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er starten av juni 2022. Innen prosjektslutt vil personopplysninger slettes og det som er med i oppgaven er anonymisert. Opptak slettes rett etter transkripsjon som vil være gjort innen april.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Universitetet i Agder ved prosjektansvarlig Irene Trysnes på e-post: irene.trysnes@uia.no. eller student Julie Skaug Hansen på e-post: julish17@uia.no.
- Vårt personvernombud på personvernombud@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Irene Trysnes
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Julie Skaug Hansen
Student

Vedlegg 3

Informasjonsskriv foreldre



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Elevers erfaringer med å lykke på skolen – en studie av de flinke elevene. *Hvordan oppleves det å være flink på skolen?*

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mine studier ved Universitetet i Agder skal jeg skrive en masteroppgave i min lektorutdanning. Oppgaven går ut ifra informasjonen intervjuet med elevene. Fakultet for samfunnsforskning og Institutt for sosiologi og sosialt arbeid er ansvarlig for forskningsprosjektet. De er representert ved min veileder og prosjektansvarlig Irene Trysnes.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer at eleven gjennomfører et intervju med meg. Intervjuet vil ta omtrent 30 minutter. Jeg ønsker å høre om hvordan det er å være flink på skolen i dag. I intervjuet er jeg opptatt av elevens egne opplevelser av å være flink på skolen.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle opplysninger som kan spores tilbake til ditt barn vil bli anonymisert. Om det dukker opp noen personopplysninger vil disse bli behandlet konfidensielt, og skal ikke kunne spores tilbake til eleven i oppgaven. Intervjuet vil bli oppbevart på båndopptaker i et låst skap og slettes umiddelbart etter transkribering. Det er min veileder og jeg som har tilgang på rådata og personopplysninger. Deltakelsen i forskningen krever samtykke fra foresatte, og deltakelsen vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjon.

Prosjektet skal, etter planen, bli avsluttet 2.juni.2022.

Frivillig deltakelse

Å delta i studien er frivillig. Det innebærer at du når som helst kan trekke ditt samtykke for ditt barn. Du trenger ikke oppgi en grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil opplysninger i forbindelse med intervjuet av ditt barn bli slettet.

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

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål angående studien, intervjuet, samtykkeerklæringen, eller dine rettigheter, Vennligst ta kontakt med Julie Skaug Hansen, på telefon: +47 41 85 16 72 eller e-post: juliesh17@uia.no. Du kan også kontakte veileder, Irene Trysnes, på e-post: Irene.trynes@uia.no eller personvernansvarlig ved UiA, personvernombud@uia.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: +47 53 21 15 00.

Vennlig Hilsen

Irene Trysnes og Julie Skaug Hansen

Prosjektansvarlig // Student

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og lest informasjon om prosjektet og samtykker at

_____ kan delta/ikke delta i forskningsprosjektet. (Stryk det som ikke passer)

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

.....

Dato

.....

Foresattes Underskrift

.....

Elevens underskrift

Vedlegg 4

NSD Vurdering

Vurdering

Referansenummer

454791

Prosjekttittel

Elevs erfaringer med å lykkes på skolen – en studie av de flinke elevene

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Irene Trysnes, irene.trysnes@uia.no, tlf: +4738142174

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Skaug Hansen, julish17@uia.no, tlf: 004741851672

Prosjektperiode

01.01.2022 - 03.06.2022

Vurdering (1)

17.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4

og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!