Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling
Studieprogram: Master i pedagogikk
med fordypning i spesialpedagogikk
Vår 2017

Berit Lauvhaug

«Det virket som de så på det å være stille som et personlighetstrekk»

Gutter som viser innagerende atferd i skolen

Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling, Vestfold
Postboks 235
3603 Kongsberg

http://www.usn.no

© 2017 Berit Lauvhaug

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Omtrent en femdel av ungdommene sliter med psykiske helseplager og disse plagene blir ofte oversett i skolesammenheng. Det viser seg at det er færre gutter enn jenter med slike problemer, likevel har jeg valgt å fokusere på guttene i denne oppgaven. Jeg kom frem til denne problemstillingen: *Hvilke erfaringer har gutter som viser innagerende atferd- og hva sier de om livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen?* For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode der jeg anvender et semistrukturert intervju. Jeg har foretrukket dette fordi jeg ønsket å ivareta elevperspektivet og denne metoden kan gi en dypere innsikt i guttenes erfaringer. Utvalget mitt består av fire gutter i alderen 16-20 år.

Resultatene i undersøkelsen viser at informantene hadde mange erfaringer med «livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen». Det var noen variasjoner, men også mye av de samme erfaringene. På bakgrunn av guttenes beskrivelser av sine erfaringer, er mine hovedfunn i denne undersøkelsen at det kan være grunn til å tro at guttene kan ha blitt utsatt for omsorgssvikt. Gjennom skoleløpet har alle guttene opplevd mobbing. Noen av guttene har opplevd lærere som så, andre har opplevd lærere som ikke så. Felles for dem var at det var ingen av lærerne som tilsynelatende gjorde noe for å bedre situasjonen for guttene. Guttene kom med flere forslag med konkrete tiltak som kunne bedret forholdene for dem.

Abstract

About one fifth of the youth in Norway are struggling with mental health demands. These challenges are often overlooked in the school environment. There are fewer boys than girls with these problems, however I have chosen to focus on the boys in this assignment. These are the questions I have built my assignment upon: What experiences do the boys that show internalized behavior have, and what do they have to say about their life quality, social life and learning environment in school? I have chosen to answer these questions by using a qualitative method with semistructured interviews. I prefer this method to keep the studentperspective, and this method will give me a more profound insight into these boys experiences. My selection contains four boys between the age 16 to 20 years.

The results of my assignment reveal that the boys had many experiences in terms of both life qulity, social life and learning environment in school. There were variations, but also many similar experiences. There is reason to believe that these boys have been neglected in school. They have all been bullied, and experienced both teachers that were and were not observant. What they all have in common is that none of the teachers took measures to improve their situation, even though the boys had specific suggestions that could have improved their situation.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag **3**

Abstract **4**

Innholdsfortegnelse **5**

Forord **7**

1 Innledning **8**

Bakgrunn for valg av tema 8

Formål med studien 9

Problemstilling 10

Oppgavens struktur og oppbygging 10

2 Teori **11**

Overordna teori 11

2.1.1 Læring: Lev Semjonovitsj Vygotskij 11

2.1.2 Selvoppfatning: George Herbert Mead 12

2.1.3 Anerkjennelse: Axel Honneth 13

Spesialisert teori 16

2.1.4 Atferdsproblem 16

2.1.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer 20

2.1.6 Den profesjonelle lærer 30

3 Forskningsmetode og empirigrunnlag **34**

Kvalitativ metode 34

Fenomenologi og hermeneutikk 35

Semistrukturert intervju 36

3.1.1 Intervju over epost 37

3.1.2 Intervjuguide 38

3.1.3 Utvalg 39

Gjennomføring 40

3.1.4 Tekniske hjelpemidler 41

3.1.5 Transkribering 41

Forskningsetiske vurderinger 42

Datakvalitet 43

3.1.6 Validitet og reliabilitet 44

4 Presentasjon av funn og drøfting **47**

4.1.1 En kort presentasjon av guttene 47

Livskvalitet 47
4.1.2 Guttenes beskrivelser av seg selv 47
4.1.3 Guttenes beskrivelser av familien 49
Det sosiale livet 53
4.1.4 Guttenes beskrivelser av venner 53
4.1.5 Guttenes beskrivelser av friminuttet 59
4.1.6 Guttenes beskrivelser av mobbingen 63
Læringen 68
4.1.7 Guttenes beskrivelser av læreren 68
4.1.8 Guttenes beskrivelser av det faglige på skolen 75
4.1.9 Avsluttende refleksjoner 81
5 Avslutning 83
Litteraturliste 86
6 Oversikt over figur 93
7 Vedlegg 94

Forord

Det er både rart og godt å nå snart være fremme ved målstreken. Det har vært en lang prosess, men samtidig har tiden gått fort og jeg ville ikke vært den foruten. Jeg sitter igjen med mange erfaringer fra forskningsfeltet generelt.

Jeg er takknemlig for mange støttespillere i denne prosessen. Jeg vil starte med å takke Forandringsfabrikken og guttene som fortalte om sine erfaringer med skolehverdagen, uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet.

Jeg vil takke min veileder, Arnbjørg Engenes. Du har hele tiden hatt troen på prosjektet, og hver gang jeg har gått fra ditt kontor har jeg gått ut med et smil og ny motivasjon til å jobbe videre. Du har vært unik!

Videre vil jeg takke mine medstudenter for godt samarbeid og oppløftende samtaler. Jeg vil også takke mine venninner, Kristin, Ingrid, Aina og Hilde for god hjelp og støtte. Tilslutt en takk til familien og min kjære Kristoffer som har holdt ut med meg og vært tålmodige og forståelsesfulle.

Til slutt en takk til alle rundt meg som har kommet med oppmuntrende ord. Nå gleder jeg meg til å komme ut i jobb, men først: god sommer!

Tønsberg, mai 2017
Berit Lauvhaug

1 Innledning

Oppgavens første kapittel skal omhandle bakgrunnen for valg av tematikk og formålet med prosjektet. Videre skal jeg presentere oppgavens problemstilling og tilslutt i dette kapittelet skal oppgavens struktur og oppbygging beskrives.

Bakgrunn for valg av tema

Alle har et potensial for å lære, og skolen må arbeide for at potensialet kommer eleven og samfunnet til nytte. Utdanningssystemene skal gi alle like muligheter til å oppnå læring og mestring, slik at hvert individ strekker seg lengst mulig. Grunnleggende i utdanningssystemene er prinsipper om fellesskap, lik tilgang for alle og livslang læring som skal gi alle muligheter til å realisere seg selv. For å få til dette kreves det en bedring av kvaliteten på utdanningen der det kreves utjevning av sosiale ulikheter og en bedre inkludering. Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemene med å møte hvert individ gjennom tilpasset opplæring og tidlig innsats. Med tidlig innsats menes tidlig tidspunkt i unges liv og samtidig tidlig innsats hvis problemer oppstår i senere skolegang. Dette er et forsøk på å hindre vansker med læringen, fordi vansker på skolen kan fort forplante seg videre i livet (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007).

Resultater fra Ungdatarapportene viser at de fleste ungdommer har det bra. De lever et aktivt liv med fokus på skolen, familien, venner, trening og en digital fritid opptar mye av hverdagen. Videre viser rapporten at ungdommen er fornøyd med foreldrene sine, og færre bruker tobakk og alkohol. Dessverre viser også rapporten at ungdommen sliter med ulike helseplager, deriblant psykiske helseplager (Bakken, 2016). I 1996 var prosentandelen av ungdom med psykiske helseplager 12 % og i 2015 var det 19 % av ungdommen som har psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016, s. 15). Nasjonalt folkehelseinstitutt (2014) opererer med andre tall fordi de skiller mellom psykiske plager og lidelser, der de psykiske plagene regnes som forbigående og lidelsene ses på som mer alvorlige. De sier at det i dag regnes med at 15-20 % av barn og unge har vansker knyttet til psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer. Av disse har 8 % av barn og unge alvorlige psykiske lidelser. Personer som opplever psykiske plager som barn har større sannsynlighet for tilbakefall i voksen alder (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2014, s. 161-162). Slike typer plager blir ofte oversett i skolesammenheng enten fordi de ikke oppdages eller fordi disse problemene ikke får negative konsekvenser for undervisningen

(Bowers, 2005, ref. i Bru, 2011). Likevel kan disse vanskene få betydelige negative konsekvenser for eleven (Bru, 2011). Psykiske helseplager er blant annet den mest økende årsaken til frafall i videregående skole og ung ufør (Anvik, 2016, s. 34). For at vi skal redusere dette skriver Holte (2016) at vi må begynne å forebygge vansker i barnehage og skole. Dermed er viktigheten med kunnskap om psykisk helse i skolen svært nyttig (Berg, 2005).

Mine erfaringer med temaet atferdsproblem er at det er mest fokus på den utagerende atferden i skolen og mindre på den innagerende atferden. I tillegg er mine erfaringer når vi snakker om innagerende atferd at det som oftest er om jentene, og ikke guttene. Lund (2012a) skriver at elevene som viser innagerende atferd taper oftest kampen om oppmerksomheten fra elevene som viser utagerende atferd i skolen fordi de så tydelig krever de voksne. Elevene som viser innagerende atferd forstyrrer ikke og de er lett å overse. På bakgrunn av dette ble temaet for denne oppgaven gutter som viser innagerende atferd i skolen.

Formål med studien

Undersøkelsens formål har vært å undersøke guttenes erfaringer fra skolen, og få innblikk i erfaringer med å være en elev som viser innagerende atferd i skolen. Ungdatarapporten angir at det er færre gutter som viser innagerende atferd i skolen, der det er om lag tre ganger så mange jenter enn gutter som rapporterer om høyt nivå av depressive symptomer (Bakken, 2016, s. 73). Likevel om guttene er færre ønsker jeg å vie oppmerksomhet til gutter som viser innagerende atferd i skolen i håp om at denne undersøkelsen kan bidra til kunnskapsutvikling angående dette temaet. Jeg mener det er viktig å rette fokus mot guttene fordi jeg anser dette som en «glemt gruppe» i skolen. Lund i artikkelen til Torvik (2009) skriver at det mangler forskning på gutter med innagerende atferd.

I Meld. St. 30 (2003-2004) (2004, s. 3) står det skrevet i innledningen:

> For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet. Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine

medmennesker. Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid.

Det er ikke nevnt noe om elevens psykiske helse, men mye retter seg mot at det er skolen som skal legge til rette for en god helseutvikling hos eleven, noe som også Berg (2005) peker på. For å få til dette må vi også rette øynene mot de elevene som viser innagerende atferd i skolen.

Mitt personlige mål med denne undersøkelsen har vært å bli bedre rustet i møte med, og i oppdagelsen av elever som viser innagerende atferd i skolen.

Problemstilling

For å belyse denne tematikken har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

Hvilke erfaringer har gutter som viser innagerende atferd- og hva sier de om livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen?

Jeg er opptatt av å høre guttenes egne erfaringer, tanker og følelser om skolehverdagen, både positive og negative. Lærere har sine erfaringer, medelever sine og foreldrene sine. Likevel så er det guttene selv som vet best hvordan de har det på skolen. Dermed har jeg valgt å benytte et kvalitativt intervju for å svare på denne problemstillingen. Jeg håper undersøkelsen kan gi en bedre forståelse for guttenes skolehverdag og komme fremtidige gutter som viser innagerende atferd til gode.

Oppgavens struktur og oppbygging

Videre i denne oppgaven kommer det en teoridel som jeg har valgt å dele i to, der det først kommer overordna teori med Vygotskij, Mead og Honneth. Den andre teoridelen er spesialisert med prosjektets fokusområder som er atferdsproblem, risiko og beskyttelsesfaktorer og den profesjonelle lærer. Neste kapittel er vitenskapsteori og forskningsmetode, dette kapittelet beskriver utformingen og gjennomføringen av undersøkelsesopplegget. Deretter har jeg valgt å presentere mine forskningsfunn sammen med mine drøftinger og refleksjoner. Avslutningsvis skal jeg oppsummere mine forskningsfunn.

2 Teori

Jeg har valgt å dele teorikapittelet mitt inn i to deler, overordna og spesialisertteori. Den overordna teorien skal jeg benytte som mine «teoretiske briller». Med det legger jeg vekt på mine pedagogiske grunnverdier som i stor grad er festet i en sosiokulturell læringsteori og at uansett atferd er de andre av stor betydning for det enkelte individ. Videre kommer mer spesialisert teori.

Overordna teori

2.1.1 Læring: Lev Semjonovitsj Vygotskij

Vygotsky (1978) har hatt stor innflytelse i vår tids forståelse av barns læring og utvikling. Vygotskij hentet teorier fra et bredt spekter og etablerte på bakgrunn av det sin teori om barnets utvikling (Wittek, 2004). På Vygotskijs tid var det vanlig å betegne læring som en individuell prosess og dette forsøkte Vygotskij og hans medarbeidere å endre innenfor psykologien, og dette ble kalt «den kulturhistoriske skolen» hevder Wittek (2004, s. 56). Ifølge den kulturhistoriske skolen kan læring og utvikling kun forstås når det ses i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet som barnet er deltaker i, og det er der læring foregår (Wittek, 2004). Wittek (2004) skriver at Vygotskij mener det er i det sosiale samspill læring er mulig. Dermed befinner han seg innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Der menneskelig bevissthet utvikles først sammen i fellesskap mellom mennesker og blir etterhvert en tillært egenskap for det enkelte mennesket (Wittek, 2004).

Vygotskij, ref. i Wittek (2004, s. 78) snakker om menneskets artefakter, «redskaper og tegn». Språket er et av de viktigste artefaktene for mennesket (Wittek, 2004). Vygotskij var opptatt av språk og tanke, og ved å benytte språket presenterer vi vår tenking, vi utvikler språket vårt og lærer nye begreper. Utviklingen til barnet er avhengig av at barnet lærer å benytte disse redskapene sammen med andre. Vygotskij reagerer når det sies at læringen er avhengig av utviklingsnivå, han hevder at læring er viktig for utviklingen (Vygotskij, 2001). Vygotskij (2001) skiller mellom «barns faktiske utviklingsnivå» og «dets potensielle utviklingsnivå». Barns faktiske utviklingsnivå er læringen som allerede har funnet sted, mens dets potensielle utviklingsnivå viser til det barnet kan lære med hjelp fra en voksen eller i samarbeid med jevnaldrende. Avstanden mellom disse to kaller Vygotskij for «sonen for nærmeste utvikling» (Vygotskij, 2001, s. 15) og denne sonen

blir også kalt for den «proksimale utviklingssone» (Imsen, 2014, s. 192). Denne sonen er dynamisk og vil trekkes utover til mer barnet lærer (Imsen, 2014). Dette er sonen som er innenfor elevens rekkevidde med litt hjelp fra en som allerede kan det (Säljö, 2002). Sonens størrelse kan variere, den kan avhenge av læreren og fagstoffet. Den pedagogiske utfordringen blir her å finne frem til den nærmeste utviklingssonen og motivere barnet til videre arbeid sammen med andre, å gi hjelp og støtte så barnet opplever mestring. Undervisningen skal ikke legges til det nivået eleven behersker, men på et litt høyere nivå. Teorien om den proksimale utviklingssonen drar paralleller til Meads teori, men Mead fokuserer på at den sosiale relasjonen også må foreligge (Imsen, 2014).

2.1.2 Selvoppfatning: George Herbert Mead

Georg Herbert Mead er fortsatt aktuell med sin teori om den grunnleggende forståelsen av sosialiseringsprosessen (Vaage, 1998). «Selvet» er grunnlaget i det fundamentet vi står på og selvet er noe som utvikler seg hele tiden (Mead, 2005, s. 165). Det er ikke opprinnelig til stede ved fødselen, men selvet blir til som en del av den «sociale erfaringsdannelses- og aktivtetsproces» (Mead, 2005, s. 165).

Ifølge Mausethagen og Kostøl (2010, s. 232) har Mead utviklet den såkalte «speilingsteorien». Denne teorien tar utgangspunkt i hvordan selvet dannes med relasjoner til andre mennesker og hvordan dette får betydning for selvoppfatningen til barnet. Selvet utvikler seg som et resultat av samhandling med andre individer og til prosessen som helhet (Mausethagen & Kostøl, 2010). Mead, ref. i Imsen (2014) skiller mellom selvet som subjekt «jeg» og selvet som objekt «meg». «Jeg» er «ubevisste» og «meg» er «bevisste» reflekterte handlinger. Først gjennom «meg» kan «jeg» bli et objekt for bevisstheten. «Jeg» blir til «meg» når handlingene blir bevisst (Imsen, 2014, s. 366). For at vi skal kunne forstå selvet, må vi kunne forstå hvordan individet oppfatter seg selv i forhold til sine omgivelser. Individer erfarer seg selv indirekte ut ifra andre individ i en sosial gruppe, eller fra holdninger fra hele fellesskapet (Mead, 2005). Mead (2005, s. 182) kaller disse for den «generaliserte andre». Der vi ser oss selv slik andre ser oss gjennom å ta holdningene til disse mot oss selv. Holdningene til de generaliserte andre tar vi mot oss selv i de ulike situasjonene individet befinner seg i, slik at den generaliserte andre kan sies å representere samfunnets moral, regler og handlinger i en slags sosial kontroll (Mead, 2005). Det er ikke alle mennesker rundt oss som har like stor påvirkning på oss mennesker (Mausethagen & Kostøl, 2010). De menneskene som betyr mest for

mennesket kaller Mead ifølge Mausethagen og Kostøl (2010, s. 232) for de «signifikante andre» og de vil ha størst påvirkningskraft på oss mennesker. Dette viser til sosiale forhold for barnet som er sentrale i sosialiseringsprosessen. De signifikante andre er ikke bare personer som barnet møter, men de representerer også kulturer og forståelsesformer (Frønes, 2006). Mead er ifølge Frønes (2006) opptatt av hvordan det første møte med de signifikante andre legger grunnlaget for barnets oppfatning av verden. I de første leveårene til barnet har foreldrerelasjonen fått en tydelig vektlegging. Når vi snakker om ungdomsalder defineres de jevnaldrende i stor grad som de signifikante andre. Lærere og pedagoger kan få betegnelsen som de signifikante andre (Frønes, 2006). Det viser at jo eldre ungdommen blir desto mer øker behovet for å være med jevnaldrende og tid med foreldrene reduseres (Heggen & Øia, 2005). Gjennom reaksjonene barnet får fra sosiale samspill lærer barnet å forstå seg selv og barnet lærer seg føringer for samspill i en «dialektisk prosess» (von Tetzchner, 2013, s. 578). Barnet generaliserer sine erfaringer til et bilde av verden (von Tetzchner, 2013). Imsen (2014, s. 365) hevder Mead ser på selvoppfatningen som en sosial struktur, ikke som «et trekk» i personens hode. Denne teorien forutsetter at individet kan tolke andre menneskers reaksjoner og tenke seg inn i den andres verden (Imsen, 2014).

2.1.3 Anerkjennelse: Axel Honneth

Axel Honneth er en tysk sosialfilosof, han har selv ikke benyttet sin teori eksplisitt innenfor utdannings – og læringsområdet, men det har blitt en økt interesse for hans teori i de senere årene. Honneth har blitt inspirert av Habermas og videreført sentrale elementer fra Hegel, Marx og Freud (Jakobsen, 2013).

Honneth, ref. i Jakobsen (2013) snakker om «det menneskelige selv» som dannes mellom våre «indre impulser og emosjoner» og «våre sosiale eller intersubjektive erfaringer». I forhold til Hegel og Mead begrenser Honneth seg til tre former for «selvforhold» som er sentralt for en hensiktsmessig identitetsdanning og det er «selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse». Disse tre «selvinnstillinger» avgjøres av «tre former for intersubjektiv anerkjennelse». Utviklingen av selvtillit er avhengig av våre erfaringer med «ansikt- til-ansikt- anerkjennelse» som blir kalt for «kjærlighet». Selvaktelse handler om det å bli anerkjent som likestilt individ i den «rettslige sfære». Selvverdsettelse er at vi bidrar til et bestemt samfunnsfellesskap gjennom å gi og motta av den anerkjennelsesformen som Jakobsen (2013) hevder at Honneth kaller «sosial verdsettelse». De tre formene for

selvforhold og de samme formene for anerkjennelse kan ses på som en «livshistorisk danningsprosess» som inneholder «kjærlighet, respekt og selvverdsettelse». Denne prosessen kalles en «selvvirkeliggjørelsesprosess» siden den utfolder våre iboende potensialer og samtidig er en «individueringsprosess» som legger til rette for en større grad av «autonomi og særegenhet i den individuelle livsførsel». Dette er en sosialiseringsprosess som legger vekt på individet i mer «komplekse sosiale relasjoner og institusjoner» (Jakobsen, 2013, s. 358-359).

Honneth, ref. i Jakobsen (2013) understreker at kjærlighet er «gjensidige, emosjonelle bekreftelse» som er kjennetegn i ulike relasjoner som foreldre-barn, vennskap og mellom kjærestepar. Det å oppleve en slik kjærlighet gir erfaringer som utvikler og styrker vår identitet som «behov- og følelsesvesener». Når kjærlighetsrelasjonene er suksessfulle vil det være en «gjensidig anerkjennelsesrelasjon» som vi lærer å styre våre behov og ta imot av andre. Vi lærer dermed å finne en balanse mellom «selvstendighet og avhengighet» eller mellom «selvhevdelse og selvforglemmelse» som er essensen i de voksnes intimrelasjoner. Selvtillit er individets psykisk sunne innstilling til sitt eget behovs- og følelsesliv og dette er ikke noe vi er født med, men et resultat av en intersubjektiv danningsprosess som starter fra vi er spedbarn (Jakobsen, 2013, s. 359).

Respekt er ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013) myndige mennesker som anerkjennes som likeverdige rettssubjekt på lik linje med andre mennesker med like rettigheter og plikter. Kjærligheten er en emosjonell anerkjennelse mellom konkrete enkeltindivid, mens den rettslige anerkjennelsen bygger på en kognitiv innsikt i alle menneskers prinsipielle likeverd. Denne anerkjennelsen er nødvendig for individets utvikling av selvrespekt fordi ved å bli respektert som rettssubjekt av andre lærer vi å respektere oss selv. Lenge før myndighetsalderen oppfordres vi i økende grad av omgivelsene til å benytte vår «moralske autonomi» som viderefører roller og forpliktelser som den «rettslige anerkjennelsen krever». Selvrespekt er ikke noe vi er født med, men noe vi tilegner oss gjennom en «intersubjektiv anerkjennelses- og sosialiseringsprosess» (Jakobsen, 2013, s. 360).

Jakobsen (2013) hevder Honneth kaller den siste for sosial verdsettelse og den retter seg mot individets særegenhet som er «spesifikke evner og egenskaper». Det handler om at vi utvikler oss som mennesker og det gjør til at vi skiller oss positivt fra andre mennesker.

Dette foregår ikke alene, men i lys av sosial verdsettelse. For at individene skal kunne oppnå et «ubrutt selvforhold» trenger også individene å oppleve sosial verdsetting, i tillegg til «affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse». Dette gjør det mulig for individene å forholde seg positivt til sine «egenskaper og ferdigheter» ved at vi utvikler spesifikke evner og egenskaper som bidrar til samfunnet og dette er ofte gjennom et bestemt arbeid. Mennesket utvikler sine evner til det de oppmuntres til gjennom erfaringer om hva som verdsettes som viktige i det samfunnet mennesket er en del av. Disse verdiene er det ofte ikke enighet om, det kan være lønn, politiske tiltak og så videre (Jakobsen, 2013, s. 360-361).

Honneth, ref. i Jakobsen (2013) understreker at fravær av disse tre anerkjennelsestyper, kjærlighet, respekt, og sosial verdsettelse kan ødelegge for en menneskelig selvrealiserings- og individualiseringsprosess og føre til at menneskets identitet «bryter sammen». Kort oppsummert kan vi si at fraværende kjærlighet kan være negativt for den «kroppslige- emosjonelle identitetsdanningen» og fraværet av rettslig likestilling får følger for «utviklingen av selvrespekten». Tilslutt vil fraværende sosial verdsettelse deformere våre «særegne evner og egenskaper» (Jakobsen, 2013, s. 361). Disse tre manglene betegnes av Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 361) som «misaktelse og krenkelser».

Honneth, ref. i Jakobsen (2013) skriver at «intersubjektiv anerkjennelse» omhandler individets selvdanning, der vi alltid står i forhold til andre mennesker, men også oss selv. Vi må «forstå, fortolke og forholde oss til våre indre psykiske liv». Denne danningsprosessen går ut fra anerkjennelse fra og av andre, der individet «står overfor et arbeid med seg selv» som mennesket må jobbe med selv. Individet som arbeider med sin egen selvanerkjennelse, kan enklere anerkjenne andre, som igjen fører til at individet kan jobbe med sin egen selvanerkjennelse (Jakobsen, 2013, s. 361-362). Anerkjennelse av «selvets innerside» hevder Jakobsen (2013) at Honneth kaller for «tilegnelse av frihet». Dette handler om at «selvet» er så mye mer enn det overflaten viser til. Bak denne overflaten kan det skjule seg mørke følelser og ønsker. Dette er følelser vi har vanskelig for å godkjenne i vår hverdag. Fortrenger vi disse følelsene mister vi muligheten til å forstå dem og forholde oss til dem. Den som ikke forstår sin psykiske helse står i fare for å handle på uønskede impulser. Derfor må vi forholde oss til våre indre stemmer på vår innerside i stedet for å fornekte dem. Vi må ha som mål å få til en «indre dialog» der vi

anerkjenner de delene av selvet vi har forsøkt å fornekte eller bli kvitt. Ved å anerkjenne fortrengte følelser kan de begynne å være «samtalepartnere» i stedet for «indre fiender» (Jakobsen, 2013, s. 362).

Ifølge Fjelldal og Follesø (2016, s. 50-51) handler teorien til Honneth i korte trekk om at mennesket må bli sett og anerkjent for det mennesket det er, og ved å få respekt og anerkjennelse fra andre er det enklere å respektere seg selv for den personen man er. Denne teorien har jeg valgt å ta med som en alternativ innfallsvinkel for å forstå gutter som viser innagerende atferd.

Spesialisert teori

2.1.4 Atferdsproblem

Atferdsproblem kan vise seg på ulike måter i skolen, det kan være elever som er «høyrøstede, prøver å få andre til å le, uhøflige, grove i munnen, gjør alt de kan for å komme i fokus, sinte, truer, plager, kjeder seg, blikket i en skjerm og lignende» (Ogden, 2015, s. 12). Dette er et stort tema som ofte deles inn i underkategorier, men omtales ofte med ulike betegnelser (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005). Det kan være «sosiale og emosjonelle problemer, innagerende og utagerende atferd, og internaliserende og eksternaliserende problematferd» (Ogden, 2015, s. 190). I pedagogikken er det vanlig å benytte begrepene innagerende og utagerende atferd (Ogden, 2015) derfor kommer disse begrepene til å bli benyttet gjennomgående i denne oppgaven. Språket vårt har mye å bety for hvordan mennesket kan bli fremstilt og det kan oppstå merkelapper som blir hengende på eleven (Damsgaard, 2014). Dermed kommer jeg bevisst til å benytte ungdom som viser innagerende atferd, og ikke innagerende ungdom fordi dette er ikke en fast tilstand (Lund, 2004). Som Olsen (2016) peker på så ser vi etter likheter og forskjeller mellom mennesker og vi skiller ofte mellom vi og de. Dette gjøres også i skolen og utfordringen blir at dette ikke skal bli en identifikasjon. Klassifiseringen kan være bygget rundt en diagnose og dette kan føre til stigma av eleven (Olsen, 2016).

Problematferden i skolen kan deles inn etter alvorlighetsgrad, den laveste alvorligheten er «undervisnings- og læringshemmede atferd», deretter «norm og regelbrytende atferd» og høyest er «alvorlige atferdsproblemer» (Ogden, 2015, s. 16). De ulike gradene av problematferd henger sammen med elevens «individuelle forutsetninger, hjemmeforhold

og forholdet til jevnaldrende» (Ogden, 2015, s. 30). I tillegg kan atferden til eleven påvirkes av læringsmiljøet i klassen og skolen (Ogden, 2015). Dermed kan vi si at atferdsproblem kan betegnes som «samhandlingsproblem» (Ogden, 2015, s. 30). Det finnes mange definisjoner på atferdsproblemer, Lund (2012a, s. 22) sin definisjon av atferdsproblemer bygger på en forståelse av at vanskene oppstår i samspill med omgivelsene. Hun definerer atferdsproblemer på denne måten:

> Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/ eller ytre aggresjonsuttrykk (Lund, 2012a, s. 22).

Denne definisjonen viser hva jeg legger i begrepet og den oppsummerer og tar med mye av det samme som andre har med i sine definisjoner av atferdsproblemer.

Nordahl et al. (2005) argumenterer for at inndelingen mellom innagerende og utagerende atferd ikke er holdbar fordi det finnes elever som både er ensomme og sinte. Til tross for dette skiller også Nordahl et al. (2005) mellom innagerende og utagerende atferd som mange andre forskere. Tilsynelatende er forskjellene mellom innagerende og utagerende elever store, men går vi bak disse uttrykkene kan vi se store likheter (Lund, 2012b). Felles for elever som viser innagerende og utagerende atferd kan være «ensomhet, utfordring med å etablere stabile vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene, andreanklager, selvanklage, hindre optimal læring» (Lund, 2012a, s. 30). Dette er en sammensatt gruppe elever med ulike behov og utfordringer knyttet til sin atferd (Lund, 2004). Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er normativ atferd og hva som er avvikende atferd, her er det ingen klare grenser. Hva som er normalt og ikke har også endret seg over tid (Ogden, 2015). Det er elever som er naturlig stille og som har det godt med å være litt tilbaketrukne. Jeg vil rette fokuset mot de elevene som er stille som et resultat av at de har det vanskelig og der atferden hindrer deres læring (Lund, 2012a). Det blir da sentralt for læreren å finne ut om eleven bare er stille eller om eleven trenger hjelp slik at ikke læreren overtramper elevens personlighet. Det kan få negative konsekvenser for eleven (Paulsen & Bru, 2016).

Det meste av litteraturen innenfor atferdsproblemer handler om utagerende atferd. Det trenger likevel ikke å bety at innagerende atferd er et mindre problem (Ogden, 1997, ref. i Lund, 2004, s. 19). Videre skal jeg utdype mer om innagerende atferd. Lund (2012a, s. 27) definerer innagerende atferd: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet».

Denne definisjonen viser hva jeg legger i begrepet innagerende atferd, videre skal jeg presentere ulike typer av innagerende atferd.

2.1.4.1 Ulike typer av innagerende vansker

Innagerende atferdsproblem er et mangfoldig uttrykk og vi kan dele det inn i fire hovedtyper: «depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking» (Merrel, 2008, s. 3). Ogden (2015, s. 189) legger til at det kan være problemer knyttet til «selvskading og spiseforstyrrelser». Disse vanskene kan forklares som en måte der eleven prøver å regulere sin emosjonelle og kognitive tilstand, men det blir på en uheldig måte så vanskene vedvarer (Ogden, 2015, s. 170). I denne oppgaven har jeg valgt å se videre på depresjon, angst og spiseforstyrrelser.

2.1.4.2 Depresjon

Ifølge Ungdata undersøkelsen (2016, s. 72) krysset 21 % av elevene på ungdomsskolen av på «følt deg ulykkelig, trist eller deprimert». Andelen for elever på videregående som gir dette svaret øker til 26 % (Bakken, 2016, s. 72). Dette viser at det vil i snitt være fire-fem elever som har vansker med depresjon i en normal klasse (Bru, Garvik, Øverland, & Idsøe, 2016). Bru et al. (2016) understreker at det er ulike symptomer på depresjon, det kan være kjernesymptomer som «tristhet, tap av glede/interesser for aktiviteter, tap av energi, følelse av tretthet/vansker med utførelse av arbeidsoppgaver». Andre relaterte symptomer kan være «endring av appetitt, søvnløshet eller oversoving, rastløshet eller irritabilitet, følelse av verdiløshet, vansker med å tenke/ konsentrere seg, og tanker som selvmord eller forsøk på selvmord». Disse kjennetegn blir benyttet når man skal se på graden av depresjonen. Depresjon kan deles inn i tre kategorier eller grader, «mild, moderat og alvorlig depresjon» (Bru et al., 2016, s. 73-74). Det å være irritert er mer vanlig hos unge enn voksne. I tillegg kan voksne slite med å sove, mens ungdom sover

mye og lenge (Wichstrøm, 2007a, s. 93-94). Depresjon kan gi store konsekvenser for barn og unge da den kan redusere livskvaliteten og gi konsekvenser for læringsarbeidet og det sosiale livet på skolen. Depresjon er en av de vanligste årsakene til sykdom og død (Bru et al., 2016). Behandling hjelper de fleste ut av depresjonen. Likevel er tilbakefallsprosenten opp mot 50 % blant dem som har opplevd en alvorlig depresjon (Helsenorge, 2016). Den største risikofaktoren for å få depresjon er at det er en annen i familien som har eller har hatt depresjon. En annen risikofaktor er problemer med jevnaldrende og i ungdomsalder er de jevnaldrende enda mer viktige enn i barneårene (Bru et al., 2016).

2.1.4.3 Angst

Angst sies å være den vanligste psykiske plagen hos barn (Ogden, 2015). Vi kan dele angst inn i ulike kategorier: «generell angstlidelse- GAD, sosial angst, ulike fobier, panikk angst, tvangslidelse, posttraumatisk stresslidelse og hypokondri» (Rådet for psykisk helse, 2015). Angst er normale reaksjoner som skjer i kroppen når vi opplever skremmende hendelser som er viktige for at vi mennesker skal bevare vår helse. Dette blir likevel et problem når reaksjonene kommer når det ikke er noen fare (Bru, 2011). Dette er subjektive følelser som handler om «redsel, frykt, eller ubehag og fysiologiske reaksjoner» og dette kan føre til «unngåelse eller tilbaketrekkingsatferd» hos eleven (Ogden, 2015, s. 172). Wichstrøm (2007b) understreker at angsten har en fysiologisk side som fører til en direkte aktivering av den sympatiske delen av det autonome nervesystemet. Aktiveringen fører til at blodet føres til «tverrstripet muskulatur, hjertet slår raskere og blodtrykket øker, blodtilførselen til fordøyelsessystemet minsker og medfører mindre spytt i munnen, adrenalintilførselen øker, blodtilførselen til huden minskes, pupillene utvides og kroppshårene reiser seg». Når faren er over nullstiller kroppen seg igjen (Wichstrøm, 2007b, s. 69-70). En person som har lange perioder med redsel kan få vansker. Sosiale angstlidelser kan beskrives som frykt for å være i sosiale situasjoner, der for eksempel det å få oppmerksomhet kan være vanskelig. Det kan også dreie seg om forventingsangst. I ustrukturerte situasjoner der det ikke er regler for hvordan en skal oppføre seg kan være vanskelig for elever med angst (Ogden, 2015, s. 172-174). Angsten kan hindre elever å delta i sosiale aktiviteter og dette kan gi eleven et mindre meningsfylt liv. Dette kan føre til at angst og depresjon overlapper hverandre (Bru, 2011).

2.1.4.4 Spiseforstyrrelse

Internett og sosiale medier utsetter de unge for et enormt kroppspress og dette kan føre til at flere får spiseproblemer (Rørtveit & Lier, 2016). Den mest alvorlige graden av spiseproblemer betegnes med spiseforstyrrelser (von Soest, 2007). De to mest kjente spiseforstyrrelsene er «anorexia nervosa» og «bulimia nervosa» (von Soest, 2007, s. 78). Anorexia nervosa kjennetegnes ved at personen jobber for et bevisst vekttap, og personen fastsetter en svært lav idealvekt på seg selv. Bulimi nervosa er at personen spiser mye mat og deretter jobber med å kvitte seg med maten igjennom for eksempel oppkast eller avføringsmidler. Denne sykdommen har mye til felles med anorexia nervosa blant annet det med overdreven opptatthet av kropp og vekt (WHO, 2016). En annen form for spiseforstyrrelse er overspising, det vil si at personen spiser mye uten å kvitte seg med maten etterpå (von Soest, 2007). For at en person skal bli diagnostisert med spiseforstyrrelse kreves en utredning. Det er relativt få som blir diagnostisert med spiseforstyrrelser, men det er mange som har spiseproblemer som er av mindre alvorlig karakter (von Soest, 2007, s. 78-80). Å finne gode tall på forekomsten av spiseforstyrrelser er ikke lett og spesielt ikke blant gutter. Her fryktes det store mørketall. Terskelen for å søke hjelp for dem er trolig høyere enn hos jenter, og mange gutter opplever det som en skam fordi det blir sett på som en jentesykdom. Gutter som utvikler spiseforstyrrelser har oftere en historie med overvekt og/ eller mobbing bak seg. Det å drive med idrett kan være en risiko for å utvikle spiseforstyrrelser hvis utøverens kropp avviker fra kroppsidealet som forbindes med den bestemte idretten (Idsøe & Idsøe, 2016). Spiseforstyrrelser kan gi alvorlige konsekvenser for helsen for vedkommende og kan i verste fall føre til død (Folkehelseinstituttet, 2016).

Sannsynligheten for barn og unge til å utvikle atferdsproblem varierer, og vi kan snakke om risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan være med å påvirke om barn og unge utvikler atferdsproblemer.

2.1.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Elever starter på skolen med ulike forutsettinger, noen er mer robuste eller sårbare enn andre for å møte livet i skolen (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Dette samspillet mellom arv og miljø har allerede gjort elevene ulike med tanke på for eksempel «aggresjon, tilfredshet og tillit» (Midthassel et al., 2011, s. 11). Sameroff (2009) transaksjonsmodell viser til ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 28) at barnets utvikling kan

ses gjennom en samspillsprosess mellom «barnet, miljøet og biologiske faktorer» Dette foregår som et kontinuerlig vekselspill mellom dem. På noen områder vil de biologiske faktorene spille mer inn enn andre, dette kan for eksempel være barnets temperament, men miljøet spiller også en rolle her (Olsen & Traavik, 2010). Samspillperspektivet tyder på at det er forhold i og omkring barnet som er «individuelle, familiære og nettverksmessige» som til sammen kan innebære både risiko og resiliens for barnet (Olsen & Traavik, 2010, s. 35).

Risikofaktorer er faktorer i livet som øker risikoen for en negativ utvikling hos eleven (Drugli, 2013). Det kan være «omsorgssvikt, mishandling, alvorlig konflikt i familien, foreldrenes dramatiske skilsmisse, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer hos foreldre» (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan gi en positiv utvikling for eleven som innebærer faktorer som forstyrrer sammenhengen mellom risikofaktorer og negativt utviklingsløp (Drugli, 2013). Ogden (2015) peker på at disse faktorene øker eller minsker sannsynligheten for at barnet skal utvikle «rusproblemer, psykiske vansker, voldelig atferd eller en kriminell karriere». I skolesammenheng kan risikofaktorer gi økt sannsynlighet for å «mislykkes faglig, dårlig prestasjoner, konflikter, skulk og avbrutt skolegang» (Ogden, 2015, s. 47). Når vi snakker om risiko- og beskyttelsesfaktorer er det ingen regel uten unntak (Drugli, 2013). Elever som har vært utsatt for risikofaktorer kan likevel klare seg bra, dermed snakker vi om, «resiliens» og begreper som «motstandsdyktige elever» (Drugli, 2013, s. 32) eller «løvetannbarn» har blitt benyttet (Ogden, 2015, s. 48). De fleste har gått bort fra disse begrepene nå og benytter kun resiliens. Dette er fordi de andre begrepene kan gi inntrykk av at disse barna er immune mot risiko og belastninger, og det er kun individuelle faktorer som forklarer deres positive utvikling. Alle barn kan være sårbare, der det finnes en grense for alle barn (Olsen & Traavik, 2010). Resiliens er en fornorskning av det engelske ordet «resilience» i en overført betydning «evnen til å hente seg inn» til tross for (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Olsen og Traavik (2010) understreker at begrepet resiliens ivaretar «samspillperspektivet, risikodimensjonen, det prosessuelle og det relative aspektet ved en resilient utvikling eller tilpasning» i større grad enn motstandsdyktige elever og løvetannbarn. Kort sagt kan det sies at resiliens handler om «risiko, sårbarhet, samspill, styrker, og beskyttelsesfaktorer». For at vi skal kunne snakke om resiliens må barnet ha vært utsatt for en risiko. Det kan da stilles spørsmål ved hva det betyr å ha klart seg bra. Resiliens er et «relativt begrep» og dermed kan det variere fra person til person

(Olsen & Traavik, 2010, s. 35-36). Luthar, ref. i Olsen og Traavik (2010, s. 35) definerer det på denne måten «det best mulige utfallet, gitt den opplevde risikoen. I møte med svært traumatiske situasjoner blir det å unngå negative effekter av risikoen definert som fravær av alvorlige psykiske lidelser». Han hevder resiliens innebærer fravær av «alvorlige psykiske lidelser» (Olsen & Traavik, 2010, s. 35). Resiliens medfører ikke at barnet klarer seg utelukkende godt i hverdagen, men utviklingen er positiv sett i forhold til det barnet har vært utsatt for (Olsen & Traavik, 2010).

Noen av risikofaktorene som barna vokser opp med ligger utenfor skolen, men mange kan oppstå i skolen. Miljøet på skolen kan bli svært viktig for eleven, det kan være med å forebygge og bli en beskyttelsesfaktor for eleven. Et godt sosialt fellesskap kan være en beskyttelsesfaktor i sterk motsetning til mobbing som er en sterk risikofaktor for elevens psykososiale utvikling (Midthassel et al., 2011). En annen risikofaktor er når eleven har blitt utsatt for mobbing, og i tillegg gir seg selv skylden for at mobbingen har forekommet, dette kan gi en negativ ettervirkning for eleven (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2017). Eksempler på andre risikofaktorer er få eller ingen venner, skilsmisse mellom foreldrene, fravær av foreldre- psykisk eller fysisk art, og lav selvoppfatning. En viktig resiliensfaktor er en god og støttende relasjon til minst en av foreldrene eller en annen signifikant andre, godt samarbeid mellom skole og hjem, individuelle resiliensfaktorer som blant annet det å tro på egne krefter. Resiliens må alltid ses ut ifra kulturelle sammenhenger der risikoen forekommer (Olsen & Traavik, 2010). Tidspunktet hvor risiko- eller beskyttelsesfaktorer oppstår kan være av betydning for hvilke konsekvenser utfallet kan få. Elever kan være sårbare eller motstandsdyktige på ulike tidspunkter i livet (von Tetzchner, 2013). Det er avgjørende hvordan barnet reagerer og hvordan barnet opplever risiko- eller beskyttelsesfaktoren. Dette har også forbindelse til sårbarheten, alderen, modningen til barnet og barnets forbindelse til en nær voksen (Olsen & Traavik, 2010, s. 38).

Antonovskys (1987) teori Sense of Coherence (SOC) ref. i Olsen og Traavik (2010) er i overenstemmelse med resilienstenkningen. Han retter fokuset mot faktorer som «gir muligheter, helse og livskvalitet og hva som demper eller fjerner» risikofaktorer. Han ser på helsen som et kontinuum der «fullstendig sunnhet (salutogenese)» er i den ene enden av aksen og «fullstendig sykdom (patogenese)» i den andre enden. Hensikten er å legge til rette for så nær salutogenese som overhodet mulig. Her legges fokuset på alle

mulighetene som finnes, og ikke på begrensingene der man ser på personen som en overlevende og ikke som et offer (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Antonovsky anså ifølge Olsen og Traavik (2010) det å oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen som en sentral faktor i salutogenesen. Han legger til tre faktorer som han mener er med på å utvikle en høy SOC: «forståelsen av ens egen situasjon, tro på at en kan finne fram til løsninger og finne god mening i å forsøke på det» (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). SOC er da vesentlig for hvordan vi klarer oss i livet og hvordan vi møter livets utfordringer (Olsen & Traavik, 2010).

Mestring er et komplekst begrep som ofte blir benyttet i skolen, det kan brukes både om faglige og ikke- faglige prestasjoner. Mestring og resiliens kan brukes om hverandre i faglitteraturen, men mestring kan i større grad bli basert på læring enn det resiliens kan. Alle mennesker har behov for å mestre og ved å oppleve mestring kan barnets selvoppfatning styrkes. En elev som lykkes med en oppgave, får ros og bekreftelser kan dette føre med seg gode mestringsopplevelser for eleven og selvoppfatningen kan styrkes. Det å lete etter ressurser hos eleven slik at eleven opplever mestring er i samsvar med resiliensperspektivet (Olsen & Traavik, 2010).

Hvordan eleven oppfatter seg selv har mye å bety for hvordan elevens «tanker, følelser, motiver og handlinger» er (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Selvoppfatning kan bli benyttet i ulike betydninger der eleven kan oppleve seg selv ulikt i ulike situasjoner. Oppfatningene elevene har av seg selv kommer av elevens tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er tolket. Det kan være ulike oppfatninger av seg selv når det gjelder utseende, intellektuelle nivå eller emosjonelle selvoppfatningen. Selvverdet til eleven kan få store konsekvenser for elevens psykiske helse. Begrepet identitet blir noen ganger sett på som synonymt med selvoppfatning. Identiteten avgjøres ofte etter ulike roller personen har og identiteten handler om hvem personen er (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning kan defineres på denne måten: «selvoppfatning er brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved elevens selvoppfatning, også selvvurderinger og forventinger om mestring i skolesammenheng» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 97).

En risikofaktor for barn og unge er omsorgssvikt og det handler neste del i oppgaven om.

2.1.5.1 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et sammensatt og vanskelig fenomen (Killèn, 2009). «Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/ eller psykiske helse og utvikling er i fare» (Kempe, 1979, ref. i Killèn, 2009, s. 33). Barn som utsettes for omsorgssvikt er ikke en ensartet gruppe, de differensieres ofte inn i fire grupper i litteraturen (Killèn, 2009). Det er barn som blir utsatt for «vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep» (Killèn, 2009, s. 33). Ofte er disse gruppene i kombinasjon med hverandre (Killèn, 2009). Videre skal jeg gi en kort presisering av de ulike gruppene.

Vanskjøtsel omfatter mye, som mangel på «fysisk omsorg, mangel på dekning av barnets kognitive, emosjonelle eller sosiale behov» (Killèn, 2009, s. 34). Dette er foreldre som ikke engasjerer seg positivt følelsesmessig i barnet sitt. Vanskjøtsel er den vanligste formen for omsorgssvikt, og denne formen kan være vanskelig å oppdage og oppfattes ofte som mindre dramatisk (Killèn, 2009).

Fysiske overgrep mot barn kan være barn som blir skadet med aktiv handling eller av manglende tilsyn. De vanligste tegn på dette er blåmerker, men det kan også være brannsår. Blåmerkene kan fort veksles med blåmerker barn får ved å være i bevegelse, men plasseringen av blåmerkene, barnets alder og forklaringen til barnet kan gi sentrale opplysninger (Killèn, 2009).

Psykiske overgrep er den vanskeligste formen for omsorgssvikt å definere fordi vi finner barn i mange ulike livssituasjoner (Killèn, 2009). Det kan defineres som:

> En kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av, et positivt selvbilde hos barnet. Barnet lever med en kronisk bekymring for om foreldrene vil være i stand til å ta vare på og beskytte barnet og seg selv (Killèn, 2009, s. 41).

Sårene barnet blir påført av psykiske overgrep er innvendig, men kan være svært ødeleggende. Synlige tegn på sår kan utvikle seg etter hvert. Det er ulike måter barn kan bli utsatt for psykiske overgrep. Det kan være barn av foreldre som lever i voldelige

samlivssituasjoner. Disse barna er vitne til vold og de opplever hvordan denne volden får konsekvenser for familiemedlemmet. Barnets mulighet til å identifisere seg med en som er voldelig eller utsatt for vold begrenser seg. Dette kan gi identitetsproblemer når det gjelder opplevelse av egenverd og seksuell tilhørighet (Killèn, 2009, s. 44-45). Barn av foreldre med psykiske lidelser kan bli utsatt for psykiske overgrep. Disse barna blir ofte kognitivt hardt belastet og de kan oppleve at foreldrene forandrer seg, noe som kan være skremmende. Barna kan ha mange bekymringer for foreldrene (Killèn, 2009, s. 48).

Barn som utsettes for seksuelle overgrep av noen i familien eller i deres nettverk er ikke alltid modne nok til å forstå alvorligheten med det som blir gjort mot dem. Det er forskjellig når overgrepene starter, det kan starte i småbarnsalder eller før. Barnet forføres ofte inn i overgrepssituasjoner med lek. Barna har som oftest ikke kunnskapen til å forstå at dette er galt, men når de forstår leken er hemmelig kan de begynne å få mistanke (Killèn, 2009, s. 52-56).

I alle kategoriene er det ulike grader av omsorgssvikt, mer eller mindre alvorlig, ulik varighet, situasjonsbestemt eller konstant (Killèn, 2009, s. 62). Det å bli utsatt for omsorgssvikt kan gi store konsekvenser for barnet uansett (Killèn, 2009). Depresjoner kan være en konsekvens (Koverola et al. 1993, ref. i Killèn, 2009, s. 148) der barnet kan uttrykke sin depresjon med fysisk passivitet. Barn som opplever omsorgssvikt kan føle på å ikke være bra nok og uønsket, dette kan føre til at barnet utvikler et forvrengt selvbilde og en lav selvfølelse. Omsorgssvikten kan også føre til innlæringsproblemer hos barnet (Killèn, 2009).

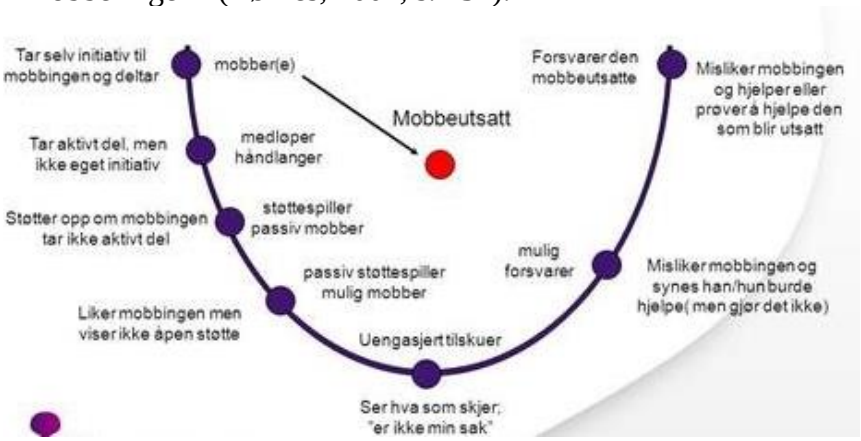
Vi er som oftest klar over alle konsekvenser det kan være for et barn å bli utsatt for omsorgssvikt, likevel vegrer vi oss for å melde fra til barnevernet (Killèn, 2009). Ifølge bvl. § 6-4 andre ledd har alle offentlige myndigheter en plikt til å melde fra til barnevernet om det «er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt» (Barnevernloven, 2015) dette er også omtalt i oppll. § 15-3 der det står om «opplysningsplikt til barneverntjenesten» (Opplæringslova, 1998).

En annen risikofaktor som barn og unge kan utsettes for er mobbing.

2.1.5.2 Mobbing

I de senere årene har det vært mye fokus på mobbing (Idsøe & Idsøe, 2016). 3,7 % av elevene på elevundersøkelsen 2015 sier at de ble mobbet to til tre ganger i måneden eller mer (Helsedirektoratet, 2016). I 2016 gikk det som tidligere het «manifest mot mobbing» ut og har nå blitt erstattet med «partnerskap mot mobbing» som varer til 2021. Det er 12 organisasjoner i barnehage og skole som vil samarbeide med regjeringen mot mobbing og for et trygt læringsmiljø (Regjeringen, 2016). I dag er det lovfestet at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø i kapittel 9a-1 i oppll. (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av flere rapporter som viser at enkeltelever opplever å ikke ha et godt psykososialt miljø, som er i samsvar med opplæringslovens § 9a-1 ønsker departementet flere endringer i opplæringsloven og friskoleloven. Verken skolene eller klageordningen fanger opp elevene som blir utsatt i stor nok grad og det nye regelverket skal styrke rettighetene til elever som blir mobbet og foreldrene deres. Dette skal bidra som et virkemiddel mot mobbing og et dårlig skolemiljø. Departementet vil lovfeste at skolene skal ha nulltoleranse mot mobbing og sette enda tydeligere krav til skolene hvis elever opplever mobbing eller ikke opplever det trygt og godt på skolen. Forslaget innebærer en fullrevisjon av opplæringslovens kapittel 9a. Dette skal bidra til å styrke elevens rettsikkerhet der hjelpen skal komme fortere om den behøves. Dagens oppll. § 9a-3 handler om skolens plikt til å fatte enkeltvedtak når elever eller foreldre ber om dette, denne regelen har ikke fungert godt nok (Prop. 57L (2016-2017), 2017). I Prop. 57L (2016-2017) (2017) foreslår departementet en «aktivitetsplikt for skolene», som blir oppll. § 9A4. Aktivitetsplikten gjelder i forbindelse med elevens psykososiale miljø og den er delt inn i fem handlingsplikter, og i tillegg krav til å sørge for elevens medvirkning og krav til dokumentasjon. Pliktene er ifølge første og andre ledd «å følge med, gripe inn og varsle». Dette er plikter som gjelder for alle på skolen, alle som arbeider eller yter tjenester på skolen. Det legges også til «undersøkelsesplikt» på skolene, der skolene skal undersøke alle saker der det er mistanke eller kjennskap til en elev som ikke har et trygt og godt skolemiljø, dette er tredje ledd. Paragrafens fjerde ledd handler om skolens plikt til å «sette inn egnede tiltak» som skal hjelpe eleven til å få et trygt og godt skolemiljø. Femte ledd i denne paragrafen legger vekt på elevens rett til å bli hørt der barnets beste er i fokus. Sjette ledd viser til skolens plikt til å lage en plan for tiltakene som skal settes i gang. I det siste og sjuende leddet viser til at skolene skal dokumentere hva de gjør for å oppfylle aktivitetsplikten. SFO og leksehjelpen skal også omfattes av denne plikten (Prop. 57L (2016-2017), 2017, s. 76-79).

Det finnes ulike definisjoner på hva mobbing er og dette kan dermed gi noe ulike svar i en slik type undersøkelse. Definisjonen til Olweus (1992, s. 17) blir ofte benyttet: «en person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer». Det blir videre presisert at negative handlinger kan både være fysiske og psykiske handlinger (Olweus, 1992). Vi kan skille mellom «direkte og indirekte» mobbing (Olweus & Solberg, 1997, s. 9). Den direkte mobbingen kan være «slag, spark, skjellsord» og den indirekte mobbingen kan være «baksnakking, utestengelse, og der andre hindrer vedkommende til å få seg venner» (Olweus & Solberg, 1997, s. 9). Uansett om mobbingen er indirekte eller direkte er mobbingen et angrep på individets selvbilde (Berg, 2005). En elev som er «stille, har lav selvtillit, forsiktig og har få venner» er i en risikogruppe for å bli utsatt for mobbing (Olweus & Solberg, 1997, s. 13). Forskning viser at konsekvensene av å bli utsatt for mobbing kan ha sammenheng med et bredt spekter av vansker, det kan være «angst, depresjon, psykosomatiske plager, symptomer på posttraumatisk stress, selvmordstanker og selvmordsforsøk» (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Det å bli utsatt for mobbing kan også føre til lavere skoleprestasjoner (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2017) og Idsøe og Idsøe (2011, s. 97) legger til «redusert selvfølelse, dårlig fysisk helse, skolevegring, og lavere prestasjonsnivå». Det å bli utsatt for mobbing kan gi «sår i selvbilde» og «sette spor i kroppen» (Halås, Follesø, & Anvik, 2016, s. 146). Alle som jobber med barn og unge må spesielt være på vakt overfor de elevene som er i risikogruppen for å bli utsatt for mobbing, men vi må ikke glemme at alle kan bli utsatt for mobbing (Idsøe & Idsøe, 2016). Mobbingen foregår svært ofte i friminuttet, derfor bør skolegården være en arena som er forutsigbar for elevene med voksne som er ute i god tid for å passe på ute i friminuttet (Roland, 2014). I en mobbesituasjon finnes det ulike roller. Dette kan illustreres med den såkalt «mobberingen» (Rørnes, 2007, s. 134).



Figur 2.1.5.2: Mobberingen (Osloskolen, 2016).

Denne ringen kan være hensiktsmessig å benytte når man snakker med elever om mobbing og elevene kan forsøke å plassere seg selv i ringen. Dette kan komme mobbeutsatte til gode (Rørnes, 2007).

Skolen har en svært viktig rolle når det gjelder å forebygge skadevirkninger av mobbing. Derfor er det avgjørende at skolen har kunnskap om mobbingens konsekvenser og hele tiden jobber mot mobbing (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2017). Idsøe og Idsøe (2016) peker på når mobbingen har stoppet må man ikke bare se seg fornøyd med det, da trenger eleven tilrettelegging og tiltak etter mobbingen. Skolen må først og fremst stoppe mobbingen, og deretter prøve å forstå. Det er ikke lett for de voksne å se symptomene utenpå, men det kan være vonde minner og opplevelser som eleven har som er vanskelige å takle. Dette er tanker og følelser som kan være hemmende for skolearbeidet. Det er viktig at vi som jobber med barn og unge forstår det er vanskelig å jobbe på skolen når disse tankene svirrer rundt. Noe konkret som kan jobbes med er at eleven setter ord på hendelser som har skjedd. Da blir det sentralt å ha i hodet at det er historie det som har hendt. Læreren må være støttende og tolerante ovenfor disse elevene (Idsøe & Idsøe, 2016). Familien til eleven som har blitt utsatt for mobbing bør få en veiledning på hvordan de burde støtte barnet sitt i de tilfellene. Det må være fokus på at familien skal være en mestringsressurs for eleven (Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet, 2017).

Siste del skal handle om jevnaldrende sin betydning og hvordan de både kan være en risiko og en beskyttelsesfaktor for barn og unge.

2.1.5.3 Jevnaldrendes betydning

Vennskap er viktig for å utvikle grunnleggende sosiale ferdigheter der barnet får praktisert det de kan. Venner kan fungere som modeller, sosial støtte og de kan være en kilde til bekreftelse av barnets oppførsel (Ogden, 2015). I tillegg kan venner bidra med øvelse og utvikling av «samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter i perspektivtaking» (Ogden, 2015, s. 234). Betydningen av venner og å bli godtatt av jevnaldrende er sentralt for den sosiale atferden til barnet (Ogden, 2015). Barn som ikke har venner viser seg til å være dårligere i samspill med jevnaldrende og til å se andres perspektiv sett i forhold til barn med venner. De kan

bli oppfattet negativt av både seg selv og andre, der de kan få et negativt selvbilde. Barn som opplever å ikke ha venner over tid kan vise problemer med sosial tilpasning. Dette kan ha sammenheng med at de ikke har tilgang til den sosiale kapitalen som barn med venner har. Barn som ikke har bestevenner opplever ensomhet, mer enn de med bestevenner. For at vennskap skal være positivt kreves det gode kvaliteter i vennskapet (von Tetzchner, 2013).

Vennskap er svært viktig for barn og unge. En forståelse av andres behov kommer ofte i fem – seksårsalderen, dette korrigerer egosentrismen som stadig dominerer da. I denne utviklingen kan bestevennrelasjonen oppstå og dermed videreutvikles den sosiale kompetansen. Når vi snakker om barns utvikling handler det om samspillet mellom biologisk modning og læring. For eldre ungdom og voksne vil sosial utvikling handle om prosesser som er basert på sosial erfaring. Innenfor den sosiale puberteten utvikles basiskompetanse gjennom lek og søk etter ekte sosiale forhold. Det som er forskjell fra denne perioden til ungdomstiden er at utprøvingen forekommer gjennom lek. Det er ofte latter og fnising som blir benyttet, som kan være et tegn på usikkerhet og et tegn som understreker at det ikke er alvor. Denne perioden kommer ikke igjen, så om en attenåring returneres til trettenåringens stadium er ikke det legitimt. Dermed kan det få betydning for elevens videre utvikling om han skulle stagnere (Frønes, 2006).

Sosialiseringen og den sosiale læringen kan vi dele inn i tre ulike måter «læring ved modeller og imitering, læring ved forsterking, og læring ved perspektivmøte og perspektivutveksling» (Frønes, 2006, s. 44). Læring ved modeller og imitering er når vi lærer av å imitere eller etterligne modeller. Modeller kan være forskjellige, det kan være kultur eller mediehelter. Det kan være venner og familie eller bestemte situasjoner. For barn er denne måten å lære på ofte representert. Modeller er noe man velger etter hvem man ønsker å være. Modellene trenger ikke å være de jevnaldrende, men de er ofte med på å bestemme hvem disse modellene skal være og hvilke handlinger som gir status. Modellene til ungdommen er ofte litt eldre enn dem selv. Med læring med forsterking menes handlingene som gjøres får en negativ, nøytral eller positiv sanksjon, og handlingene vil gjentas med ulik sannsynlighet. Forsterkningene er ikke bare knyttet til handlingene, men også til kvaliteter til individet. Den siste måten er perspektivmøte og perspektivveksling. Man lærer mye i sosiale forhold, og kulturen overføres med det skjulte meningsinnholdet, dette skjer implisitt i alt vi foretar oss. Barna leker og bytter

roller i hvem de skal være, og med dette hjelper det barnet til å se seg selv utenfra med utgangspunkt i de andre. Med denne typen lek utvikles evnen til den sosiale forståelsen som er en viktig nøkkel i den sosiale samhandlingen (Frønes, 2006).

Barna velger ikke sine foreldre og relasjonene er i prinsippet ubrytelige. Slik er det ikke med vennskap, de må oppnås. Det er noe spesielt med den selvvalgte nærhet og et gjensidig forhold som kan være knyttet til normer om selvvalgte forpliktelser som kan være troskap og ærlighet. Vennskap og sosial kontakt med jevnaldrende er det ulike strategier for å oppnå, og her har barn ulik kompetanse til hvordan det kan gjøres (Frønes, 2006). Sullivan (1953) peker på at vennskap har et spesielt gjensidighetsforhold som ikke blir det samme som voksne- barn der den ene parten har mer gyldighet. I et vennskap er det to likeverdige parter.

Jevnaldergruppen er viktig for barnas ekspressive kommunikasjon og de søker å utdype deres sosiale forhold. Denne kommunikasjonen gjelder barn innenfor samme alder (Frønes, 2006). Kommunikasjonen blir viktigere til eldre barnet blir, spesielt i puberteten der de unge leter etter det «ekte» (Frønes, 2006, s. 194). Dette kan også finne sted der det er snakk om bestevennsforhold. Det å kunne tolke det den andre sier handler og om barnets erfaring med sosial samhandling og forhold til de jevnbyrdige. Forholdet mellom de jevnbyrdige bygger på erfaringer basert på forståelse og erkjennelse (Frønes, 2006). Jevnalderrelasjonene er grunnleggende i dette moderne samfunnet for å utvikle sosial kompleksitet. Evnen til å se andre posisjoner og perspektiver bidrar til å utvikle og mestre sosial kompetanse (Frønes, 2006, s. 204). Sullivan har ifølge Frønes (2006, s. 242) et psykiatrisk ståsted, men han påpeker at mangelfull kontakt med jevnaldrende kan føre til en «umoden og selvsentrert personlighet som voksen».

Tilslutt i dette teorikapittelet skal det handle om den profesjonelle lærer og dens sammensatt kompetanse.

2.1.6 Den profesjonelle lærer

Damsgaard (2010) intervjuet 10 lærere om deres erfaringer med læreryrket. Hun kom frem til at lærerne må ha en sammensatt kompetanse for å være en profesjonell lærer. «Fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse» (Damsgaard, 2010, s. 50).

Fagkompetanse vil si at læreren må kunne faget sitt og i tillegg trenger læreren teoretisk kompetanse, det kan være innen pedagogikk og psykologi. Den didaktiske kompetansen handler om forholdet mellom teori, praksis og hvordan undervisningen skal formidles. Sosial kompetansen er at læreren må være en tydelig klasseleder som legger til rette for et inkluderende læringsmiljø. Læreren må vise vilje til samarbeid, være imøtekommende, vise omsorg og toleranse for elevene, men også kunne lede og løse konflikter. Samarbeid mellom læreren, foresatte, kollegaer og andre fagfolk er sentralt. Endrings og utviklingskompetansen handler om videreutvikling og nytenkning. Den yrkesetiske kompetansen er at lærere er underlagt lovverk som skal sikre barns og unges rettigheter og dette må læreren ha kunnskap om å kunne beherske (Damsgaard, 2010).

For at læreren skal være en profesjonell lærer må læreren jobbe med tilpasset opplæring og inkludering i skolen.

2.1.6.1 Tilpasset opplæring og inkludering

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp for opplæringen som gjelder for alle elever i skolen (Nilsen, 2008). Det er lovfestet i oppll. § 1-3 der det står*:* «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Dette fører med seg forpliktelser til både skoleeier og hele skolen om at alle elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Skolen har her en viktig jobb med å arbeide for at alle skal få like muligheter til å utvikle sine evner (Meld. St. 30 (2003-2004), 2004). Alle har et potensial for å lære og vi må sørge for at dette potensialet kommer godt til rette, både for individet og for samfunnet. Læreren har ansvaret for elevens møte med skolen blir positivt og skaper læring (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007). Det er skrevet i Meld. St. 16 (2006-2007) (2007) at lærere ikke er flinke nok til å tilpasse undervisningen til alle elever.

Tilpasset opplæring er et begrep som ble først brukt i politiske dokumenter. Begrepet har endret seg over tid der begrepet har blitt utvidet, i den betydning av at det har blitt mer fokus på at alle elever skal få gå i en klasse med økt differensiering. Noe av grunnen til dette kan være at det har vært ulike regjeringer med ulike ideologier som har styrt (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for

læring. Eleven skal møte realistiske læringsmål, som de kan arbeide med i grupper eller individuelt (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007, s. 76).

Det kan skilles mellom vid og smal tilnærming til begrepet tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen til begrepet retter seg mot individet i stedet for fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Bachmann og Haug (2006) understreker at det er ulike «konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på». En slik tilnærming tar ofte sikte på å sette i gang tiltak til hver enkelt elev. Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring bygger på at hele skolen skal være en «pedagogisk plattform» som skal preges av at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Her ser man på fellesskapet som like viktig som individet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Tilpasset opplæring skal ut fra intensjonene utvikle fellesskap og beholde mangfoldet på skolen. Samspillet mellom det å mestre og utfordringer er viktig, både for de elevene med vansker og de elevene med særlige evner. Derfor er det sentralt at elevene møter oppgaver og utfordringer som stiller krav til dem, men at kravene er tilpasset deres evner og forutsetninger (Nilsen, 2008). I «prinsipper for opplæringa» i kunnskapsløftet er det presisert at tilpasset opplæring for den enkelte elev gjøres ved bruk av «variasjon av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Dette er fordi elevene lærer på ulike måter, har ulik bakgrunn og de har ulik progresjon i forhold til kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Hvilke erfaringer guttene har med tilpasset opplæring kan kobles sammen med inkludering. Læreren skal tilpasse opplæringen til alle elever og dette skal bidra til at elevene blir inkludert i skolen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har alle et ansvar for å utvikle en inkluderende skole. Der hensynet til den enkelte elev og til fellesskapet må finne en likevekt. Alle elever skal etter sine forutsetninger ta del i fellesskapet som handler om læring, det sosiale og det kulturelle. For å få dette til trengs det pedagogisk tilrettelegging (Bjørnsrud, 2014). Det kreves også en innsats for å skape sunne holdninger i befolkningen som kan bidra til å jobbe mot diskriminering og ekskludering av ulike grupper (Befring, 2014).

En profesjonell lærer må vise en «sosial kompetanse» som blant annet handler om det å se eleven.

2.1.6.2 Betydningen av å bli sett

Sårbarheten som unge opplever kan utløses av «ensomhet, mobbing, omsorgssvikt eller annerledeshet» dette kan igjen gi utslag i «sosial angst, nedstemthet og depresjon, selvskading, selvmordstanker, spiseforstyrrelser og rus» (Follesø, Anvik, & Halås, 2016, s. 11). Dette forstås som sosiale vansker som kommer i samhandling med enkeltmennesker og deres omgivelser. Sårbarheten som den unge opplever er ikke noe som den unge er, men kan utvikle seg i bestemte situasjoner (Follesø et al., 2016). De unge møter voksne i ulike hjelpeapparat og dette er ikke bare systemer, men det er betydningsfulle voksne. De unge er ikke så opptatt av hvem de voksne representerer, men hvordan de voksne er som personer (Anvik, 2016). De unge vektlegger det «å bli sett, tatt på alvor og forstått» (Anvik, 2016, s. 37) der de ønsker seg voksne som liker dem, er oppmerksom, interessert og engasjert i de unge (Halås et al., 2016). Fagpersonen får forståelse ved å se, høre og forstå, og med at fagpersonen gjør det kan den unge oppleve å bli anerkjent (Halås et al., 2016, s. 148). Det er gjennom sosialiseringen barn og unge lærer seg å forstå sosiale settinger. Det å ha venner indikerer at man er godtatt og ønsket i et fellesskap (Anvik, 2016). Det å være utenfor det sosiale miljøet kan «oppleves drepende» (Anvik, 2016, s. 44). «Som voksen hjelper handler det om å tørre å rette et åpent og tydelig blikk mot den enkelte unge, holde fast ved dem, være uredd, og våge å handle» (Anvik, 2016, s. 45).

I dette kapittelet har jeg først trukket frem overordna teori om Vygotskij, Mead og Honneth. Videre har teorien min vært mer spesialisert der fokuset først var på atferdsproblemer og innagerende atferd. For å trekke frem kompleksiteten av innagerende atferd har jeg valgt å rette fokus mot ulike typer av denne atferden. Det har blitt tatt frem teori om risiko og beskyttelsesfaktorer som barn og unge omgås. Deretter trakk jeg frem omsorgssvikt, mobbing og jevnaldrendes betydning som er sentrale risiko og beskyttelsesfaktorer i guttenes unge liv. Avslutningsvis i teorikapittelet har jeg tatt med teori om betydningen for den unge med den profesjonelle lærer som jobber blant annet med tilpasset opplæring og inkludering i skolen og i tillegg ser alle elevene.

3 Forskningsmetode og empirigrunnlag

I dette kapittelet presenterer jeg mitt undersøkelsesopplegg. Der jeg videre legger vekt på kvalitativ metode, fenomenologi, hermeneutikk og semistrukturert intervju. Jeg skal deretter presentere hvordan gjennomføringen gikk. Tilslutt skal jeg si noe om de forskningsetiske retningslinjene og datakvaliteten.

Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapen skilles det mellom to ulike metodetilnærminger, kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metodetilnærming du velger er avhengig av undersøkelsens problemstilling (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006) og dette vil få betydning for hvordan prosjektet utvikles (Grønmo, 2016). Krumsvik (2013) peker på at i kvalitative metoder er man opptatt av «dybdeforståelse, kontekstnære, kontekstavhengige, nærheten til feltet og informantene, det partikulære, små utvalg og tekstdata». I kvantitative data er man mest opptatt av «årsaksforklaringer, kontekstuavhengige, distanse, store utvalg og talldata» (Krumsvik, 2013, s. 16). Felles for dem begge er at forskeren og informantene har et gjensidig forhold. Det er forskeren som sitter på kunnskap om metoden og forskningen, mens informanten sitter på den aktuelle kunnskapen og informasjonen (Krumsvik, 2013).

Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg i denne studien valgt å benytte en kvalitativ metode i form av et semistrukturert intervju. Begrunnelsen for valg av denne metoden er at jeg ønsker å ivareta elevperspektivet og denne metoden kan gi en dypere innsikt i gutters erfaringer med livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen. For å få til et dybdeintervju kan man ifølge Krumsvik (2013) stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Med denne typen innsikt kan det hjelpe meg til å forstå deres erfaringer å oppdage nye momenter som kan studeres videre. En kvalitativ metode ga meg en fleksibilitet som gjorde at jeg kunne styre innsamlingen av min empiri mot det som var mest hensiktsmessig for problemstillingen.

Jeg kunne benyttet en kvantitativ metode dersom min problemstilling hadde vært knyttet til det å tallfeste data, eller skape oversikt over feltet. I denne undersøkelsen har ikke det vært hensikten. En kvantitativ metode ville gitt meg liten fleksibilitet, fordi i en kvantitativ metode bør strukturen på opplegget fastsettes når empiri innsamlingen starter.

I en kvalitativ studie kan man være mer fleksibel, og endre den opprinnelige strukturen underveis (Grønmo, 2016). Jeg hadde som mål å ha en klar struktur og plan når jeg startet prosjektet, men samtidig måtte jeg være åpen og fleksibel for endringer underveis. Endringer underveis er noe som har forekommet. Jeg har hatt stor nytte av veiledning og råd fra veileder under hele denne prosessen.

Fenomenologi og hermeneutikk

Den vitenskapsteoretiske forståelsen har betydning for hva forskeren søker informasjon om og fremstiller utgangspunktet for utvikling av forskerens forståelse (Thagaard, 2013, s. 37). Vitenskapsteorien skal legge styringer for de valgene man tar (Ryen, 2002).

Denne oppgaven har et fenomenologisk utgangspunkt som fokuserer på hvordan informantene opplever det å vise innagerende atferd i skolen, dette blir ifølge Ringdal (2014, s. 109) sett på som en bestemt «livserfaring» eller et bestemt «fenomen». Fenomenologiens grunnleggende utgangspunkt er at virkeligheten eller livsverden til informantene er slik informantene oppfatter den. For at forskeren skal kunne fortolke informantens handlinger må forskeren få en innsikt i informantens intensjoner og hensikter med sine handlinger, men også informantens erfaringer av en mer generell karakter for å sette handlingene inn i en større kontekst. Forskeren må utforske informantenes egen forståelse og mening med handlingene. Det er informantens egen forestillingsverden som legges til grunn og mindre vekt på forskerens observasjoner og erfaringer (Grønmo, 2016). Hensikten er å finne essensen av det alle informantene opplever- og deretter trekke ut det viktigste (Ringdal, 2014).

Oppgaven har et hermeneutisk utgangspunkt for analysen. Hermeneutikk betyr «fortolkningslære eller fortolkningskunst» ifølge Grønmo (2016, s. 393). De hermeneutiske analyser tar utgangspunkt i informantenes egne synspunkt, men den tar fortolkningen til et bredere grunnlag og i lys av en større sammenheng enn fenomenologien. Hermeneutikken legger større vekt på forforståelsen forskeren har, ikke bare på informantens livsverden som fenomenologien gjør (Grønmo, 2016). Det kan omfatte forskerens «egne erfaringer, betraktningsmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretisk referanseramme» (Grønmo, 2016, s. 393). Forskerens forståelse av helheten blir lagt til grunn i hermeneutiske analyser (Grønmo, 2016). Det kan oppstå dobbel hermeneutikk i min analyse, dette forklarer Grønmo (2016) innebærer

at jeg fortolker det informanten selv har fortolket. Når jeg spurte informantene mine etter hvilke erfaringer de har med skolen, kan det forekomme at guttene fortolker en hendelse som jeg igjen fortolker.

I den hermeneutiske analysen var ikke bare mine fortolkninger basert på det jeg fant ut med mine intervjuer, men også som Grønmo (2016) skriver, min egen forforståelse. Min forforståelse bygger på tidligere forskning, teori og begreper som jeg har lest meg opp på. Jeg har erfart at elever som viser innagerende atferd i skolen får lite oppmerksomhet i skolen, ofte fordi de utagerende elevene tar all oppmerksomhet fra læreren. Jeg har også en forforståelse som bygger på at dette er et tema som i liten grad blir fokusert på i utdanningen. Det er variert kunnskap blant lærerne på temaet og dette kan være en forklaring på at gutter som viser innagerende atferd får lite oppmerksomhet. Under intervjuene hadde jeg blant annet fokus på å ikke være altfor enig eller uenig i det informantene sa. Da slike situasjoner oppsto prøvde jeg å være tydelig på at informantene måtte fortelle selv uten at jeg avbrøt og deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle litt mer om det..».

I denne oppgaven har jeg valgt en kombinasjon av disse to vitenskapsteoretiske forståelsene der jeg skal benytte et fenomenologisk utgangspunkt i oppgaven for å forstå informantenes livsverden, men jeg skal analysere ut ifra et hermeneutisk syn fordi jeg er opptatt av å finne helhetsforståelsen.

Semistrukturert intervju

Med bakgrunn i min problemstilling falt som tidligere nevnt valget mitt på å benytte intervju som metode. Jeg var åpen for å benytte både personlig intervju og intervju over internett, avhengig av hva informanten foretrakk. Det ble benyttet semistrukturert intervju som har en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuet i ulik grad (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kommer tilbake til hvordan jeg anvendte intervjuguiden.

Et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22): «utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge». Målet med et forskningsintervju er å produsere kunnskap der kunnskapen blir produsert gjennom samtaler mellom intervjuer og informant. Intervjuer kan gå i dybden med å stille oppfølgingsspørsmål. Det er ingen oppskrift på hvordan dette forskningsintervjuet skal

gjennomføres, men det er forskningsspørsmålet som styrer spørsmålene. Formålet med intervjuet er å forstå informantens dagligliv ut ifra hans synspunkt. I forskningsintervjuet er det ikke to likeverdige deltakere fordi det er forskeren som styrer intervjuet, det blir derfor et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ønsket å holde meg til elevperspektivet og det å intervjue barn og unge har blitt mer akseptert i de senere årene (Jensen, 2012). Det kan tenkes å være inspirert av FNs barnekonvensjon: «skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt» (Barnekonvensjonen, 1989, s. 4). Dette kan også være inspirert av utviklingspsykologisk forskning som viser at barn «forstår, reflekterer og snakker» bedre om livserfaringer enn først antatt (Jensen, 2012, s. 96). Å snakke med barn om deres hverdag kan gi oss verdifull innsikt i deres liv og innsikt i hvordan barna kan hjelpes. Forskning har vist at barna setter pris på å bli snakket med, og at de ønsker at deres erfaringer kan være med å bidra til å hjelpe andre i samme situasjon (Jensen, 2012). I min studie er guttene fra 16-20 år. Likevel ser jeg en overføringsverdi til studien over som viser at barn blir satt pris på å bli snakket med.

3.1.1 Intervju over epost

Det mest benyttede intervjuformen er ansikt til ansikt, men det har blitt mer vanlig med intervju over internett (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine informanter fikk selv velge hva de foretrakk. Jeg valgte å gjøre det slik fordi jeg tenkte at det kunne være vanskelig for informantene å snakke om private saker med en forsker. Ett av fem intervju ble utført via epost. Dette ga fordeler ved at jeg ikke var avhengig av geografisk området. En annen fordel er at intervjuet transkriberer seg selv, som igjen er tidsbesparende. Man slipper å møte informanten ansikt til ansikt, noe som kan være vanskelig med et sensitivt tema. Informanten skriver selv ned og får tid til å reflektere over sine svar. Det kan være noen ulemper ved denne måten også. Både intervjuer og informant bør være gode til å uttrykke seg skriftlig. I tillegg kan det være utfordrende for begge parter å ikke se hverandres ikke-verbale kommunikasjon. Det kan være usikkert om informanten har mottatt eposten eller om du har fått svaret som informanten har sendt. Utfordrende kan det være å skape tillitt og beholde entusiasmen oppe hos informanten. Oppbevaring av data kan gi etiske utfordringer som for eksempel at dataen kan bli stelt, dermed kan det være hensiktsmessig å ha passordbeskyttet pc. Forskeren må være varsam og ikke overlesse informanten med eposter (Ryen, 2002). Det å benytte epostintervju kan fungere ekstra godt når informanten er engasjert i temaet (Tjora, 2012). Jeg kommer tilbake til hvordan det gikk.

3.1.2 Intervjuguide

En sentral del av forberedelsene til et semistrukturert intervju er å lage en intervjuguide. Intervjuguiden er en grov mal på hvordan intervjuet skal gjennomføres og en sjekkliste for å sikre at alle tema som er relevante for problemstillingen blir snakket om. Den inneholder tema og spørsmål som skal stilles til informantene, men den skal være såpass generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte (Grønmo, 2016). For å kunne lage denne guiden må man ha utviklet en god forståelse over begreper og teoretisk forståelse av fenomenene som skal forskes på, dette for å kunne stille relevante spørsmål. Spørsmålene som stilles har jeg forsøkt å formulere slik at de er enkle å forstå, korte og fri for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å lage spørsmålene på forhånd ga meg en trygghet og hjalp meg med å takle nervøsiteten bedre under intervjuet.

I arbeidet med utformingen av intervjuguiden har jeg forsøkt å lage en mest mulig hensiktsmessig rekkefølge på spørsmålene. Jeg starter intervjuguiden med spørsmål om informantens bakgrunn, der jeg spør etter alder, utdanning og fritid. Dette er for å få en myk start og flyt på intervjuet. Videre følger åpne spørsmål der jeg ønsker reflekterte svar. Spørsmål som kan gi emosjonelle relasjoner ventes med til intervjuet er godt i gang og det flyter godt. Som en avslutning på intervjuet forsøker jeg å lage en avrunding og tone ned det emosjonelle nivået med å stille noen enkle spørsmål tilslutt, som åpner opp for at informanten kan komme med det han syntes er viktig å få med (Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Etter hvert intervju når lydopptakeren var slått av tok jeg meg alltid god tid til å snakke litt om «vær og vind» før vi gikk hver til vårt. Dette var for at informanten skulle føle seg mest mulig verdsatt, og en måte å vise min takknemlighet for at informanten ville snakke med meg.

Jeg var opptatt av at informantene skulle føle seg komfortabel i situasjonen og derfor jobbet jeg med å finne en god tone for intervjuet, så det ble mest mulig avslappet og dagligdags. Samtidig måtte jeg styre intervjuet med hjelp av intervjuguiden. Guiden benyttet jeg som en type sjekkliste for å se om jeg hadde fått spurt etter det jeg trengte svar på. Spørsmålene i guiden var bare et forslag på rekkefølge, jeg stilte spørsmålene etter slik intervjuet utviklet seg og forsøkte å tilpasse det til hver informant (Grønmo, 2016).

Fordelen med intervju er at det kan stilles oppfølgingsspørsmål til informantene. Oppfølgingsspørsmål er spontane svar til informanten og for å få til gode oppfølgingsspørsmål kreves det aktiv lytting for å stille relevante spørsmål. Intervjueren kan få informanten til å utdype sine svar som kan bidra til at jeg som intervjuer kan få en enda bedre forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.3 Utvalg

Problemstillingen min la grunnlaget for hvilken type informanter som skulle være med i min studie. I min undersøkelse ønsket jeg å intervjue 4-6 gutter i alderen 16-24 år som definerte seg selv som en gutt som har vist/ viser innagerende atferd i skolen. Jeg forklarte hva jeg la i begrepet «innagerende atferd» i forespørslene, der skreiv jeg: «Med innagerende atferd tenker jeg på deg som har vansker med depresjon, angst, psykosomatiske problemer, sosial tilbaketrekking, selvskading eller spiseforstyrrelser». Mitt ønske var at guttene som hadde lyst til å være med i undersøkelsen selv tok kontakt med meg.

Valg av informanter har stor betydning i kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011). Jeg benyttet et strategisk utvalg av mine informanter der jeg håpet på å få mye informasjon fra hver informant (Grønmo, 2016). Jeg startet tidlig med å sende ut meldinger på facebook og epost til «portvakter» (Silverman, 2010, ref i Krumsvik, 2013, s. 57) i organisasjoner som «Mental helse ungdom og dere lokallag, Landsforeningen for forebygging av selvskading og selvmord, Utekontakten og Forandringsfabrikken». Jeg laget en forespørsel som portvaktene postet på sine facebooksider eller tok opp på møter. Denne forespørselen inneholdt kriteriene for å være med i undersøkelsen og at de kunne sende meg en epost ved interesse. Jeg var veldig usikker på hvordan guttene ville like å møte en fremmed forsker for å snakke, derfor skrev jeg at jeg var åpen for epostintervju. Jeg fikk veldig mye positiv respons fra portvokterne, men ingen informanter. I tillegg postet jeg innlegg på flere lukkende «psykisk helse» grupper på facebook. Et tips jeg fikk var å kontakte helsesøstre, dermed laget jeg et informasjonsskriv som de kunne gi videre til gutter de tenkte var aktuelle, men heller ikke her fikk jeg informanter. Jeg hadde sagt at jeg ønsket å gjennomføre intervjuene i januar og jeg fikk tilbakemelding på at det kunne virke avskrekkende, siden det var så lenge til. Dermed forsøkte jeg å purre en runde til i begynnelsen av januar. Purringer viser seg å være normalt ifølge Tjora (2012). Da begynte det å skje noe, jeg fikk facebookmelding fra en gutt som ville dele sin historie

med meg. Det var lang geografisk avstand mellom oss og dermed avtalte vi å ta intervjuet over epost.

En dag fikk jeg epost fra Forandringsfabrikken som ville hjelpe meg. Forandringsfabrikken postet min informasjon om undersøkelsen på sin lukkede facebookgruppe og guttene meldte seg selv via den siden. Avtalen var at jeg skulle spandere et lite måltid på guttene som en takk for at de stilte opp. Dette var en liten belønning for at guttene skulle møte meg som Tjora (2012) skriver om.

Gjennomføring

Å være i en intervjusituasjon kan være krevende for mange informanter, dette er ofte en ny situasjon for de fleste. Intervjueren må forsøke å forestille seg hvordan det er å være i stolen til informanten. Det er sentralt at intervjueren respekterer informanten og det er viktig at det blir lagt til rette for en avslappet stemning under intervjuet. Slik at informanten kan føle seg så trygg som mulig i en slik situasjon. Derfor er det hensiktsmessig å la informanten få bestemme tid og sted for intervjuet (Tjora, 2012).

Jeg startet med å ringe guttene og jeg fortalte dem litt om prosjektet, avtalte tid og sted noe som jeg var veldig fleksibel på. Dette var fordi jeg var opptatt av at vi kunne møtes et sted der guttene følte seg komfortable, noe også Grønmo (2016) legger vekt på. For å gjøre intervjusituasjonen best mulig for informantene var jeg fleksibel på hvilken intervjumetode intervjuet skulle gjennomføres på. Informantene fikk velge om de ønsket intervju over epost eller personligintervju. Dermed fikk jeg fire gutter over personligintervju og en over epostintervju. Guttene over personligintervju er såkalte proffer i Forandringsfabrikken og det betyr at de har erfaring med å snakke om seg selv og sine erfaringer fra skolen. Dette er noe jeg tror var en stor fordel for min del fordi de hadde vært i en slik intervjusituasjon før og hadde snakket med andre om sine erfaringer.

Det var utfordrende å benytte epostintervju, jeg synes det var vanskelig å stille gode spørsmål og jeg fikk ofte korte svar. Det trakk seg over lang tid, nærmere sagt tre uker. Dermed var det utfordrende å få til en kontinuitet, og jeg ble ofte usikker på om informanten hadde fått eposten min, men jeg ville samtidig ikke mase på han. Hvis jeg sammenligner epostintervjuet med de personlige intervjuene fikk jeg mye mer ut av dem. Dette tror jeg kan skyldes at under de personlige intervjuene fikk vi en god dialog og jeg

hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk ingenting nytt ut av epostintervjuet, jeg hadde oppnådd «en metning» som Tjora (2012, s. 158) skriver og dermed valgte jeg å forkaste det intervjuet. Dermed satt jeg igjen med fire personlige intervju.

Det er ikke mulig å generalisere fra mitt utvalg av informanter (Grønmo, 2016). Jeg håper likevel at studien kan gi et innblikk i guttenes opplevelser av skolehverdagen, og at dette kan bidra til at lærere og voksne som jobber med gutter som viser innagerende atferd kan vise en bedre forståelse for guttene og tilrettelegge for dem.

3.1.4 Tekniske hjelpemidler

Det finnes ulike måter å registrere intervju på (Kvale & Brinkmann, 2015), mine intervju ble registrert ved hjelp av lydopptak. Dette er den mest vanlige metoden å benytte fordi da kan jeg som intervjuer konsentrere meg om intervjuets «emne og dynamikk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er flere fordeler med å benytte lydopptaker, der får jeg ordbruken, tonefallet, pausene og lignende blir registrert slik at man kan gå tilbake å lytte flere ganger. Det kan tas notater underveis, men dette kan ødelegge samtales frie flyt og den aktive lyttingen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Planen min var å notere underveis, men jeg følte det ble feil overfor informantene mine og valgte dermed og bare lytte til dem. Mine informanter ga meg tillatelse til å benytte lydopptaker. Jeg benyttet pc i det intervjuet som foregikk over epost.

3.1.5 Transkribering

Å transkribere handler om skifte fra en form til en annen- fra tale til skriftspråk. Intervju er en samtale mellom to mennesker, ansikt til ansikt og denne samtalen blir omsatt til skriftlig form. Fra talt til skrevet språk har ulike kulturer og spill, der et godt muntlig språk kan virke usammenhengende i skriftlig form. I tillegg er stemmeleie og kroppsspråk med på å prege den muntlige samtalen og dette kommer heller ikke frem i transkripsjonen. Slik som ironi kan være vanskelig å få frem på papiret. Fordelene med transkriberinger er at materialet struktureres og det gir meg en bedre oversikt over materialet som er til hjelp i det videre analysearbeidet. Det å skulle transkribere tar mye tid og er anstrengende (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg transkriberte alle mine intervjuer selv, dette ga mye læring av min egen intervjustil. Under transkriberingen startet analysearbeidet og jeg fikk satt meg godt inn i materialet. Jeg startet med å transkribere ordrett, men siden det ikke er en språklig analyse jeg skal ha (Kvale & Brinkmann, 2015) fjerna jeg noen tomme ord som «eh», men beholdt de fleste. Jeg satte i gang med transkriberingen rett etter intervjuet da jeg hadde det godt i minne. Tjora (2012) skriver at man kan velge om man vil transkribere på dialekten til informanten eller benytte bokmål eller nynorsk. Jeg valgte å transkribere på bokmål av hensyn til informantenes anonymitet. Når jeg transkriberte anonymiserte jeg materialet med en gang og ga guttene pseudonymene: *Jonas, Tobias, Casper og Arne.*

Når transkripsjonen er gjennomført betraktes transkriberingen som «de grunnleggende empiriske data» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204) og analysearbeidet kan starte for fullt.

Forskningsetiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at etiske problemstillinger og mulige etiske problemstillinger er noe som vil prege intervjuundersøkelsen helt fra begynnelsen til den endelige rapporten. I denne undersøkelsen er det tatt hensyn til de «forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» som inneholder forskningsetiske retningslinjer. De forskningsetiske retningslinjene er et hjelpemiddel for forskeren. De har ikke de samme funksjonene som lover, men blant annet fvl. § 13e som gjelder taushetsplikten er et punkt i retningslinjene som viser til at forskeren har taushetsplikt (NESH, 2006). Halvorsen (2008, s. 248) har oppsummert at de etiske dilemma kommer i hovedsak i tre faser av prosjektet, «ved valg av forskningsoppgave, datainnsamling og bruk og formidling av forskningen». Enhver som skal gjennomføre et prosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal melde fra til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (NESH, 2006). Dette var noe av det første jeg foretok for å ivareta de etiske hensyn i min studie. Jeg søkte NSD og fikk godkjenning til min studie i god tid før jeg kontaktet mine informanter. Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene har vært utgangspunktet for min etiske tilnærming i arbeidsprosessen med masteroppgaven.

De forskningsetiske retningslinjene inneholder mange punkter som forskeren må ta hensyn til. Hensyn som spesielt er blitt lagt vekt på i denne undersøkelsen er at den enkelte

informant må samtykke til å delta i studien. Informanten fikk et informasjonsskriv om prosjektet der jeg hadde fokus på å ha et klart og tydelig språk. I tillegg fikk informanten presentert informasjonsskrivet muntlig ved oppstart av intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt generell informasjon om prosjektet, hva prosjektet skal brukes til, at informanten har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi årsak og at kontaktinformasjon og båndopptak ville bli slettet etter endt oppgave. Jeg har valgt at guttene må ha fylt 16 år for å kunne delta i prosjektet, ellers måtte jeg ha godkjennelse av foreldre (NESH, 2006).

I retningslinjene er det fokus på god henvisningsskikk for å unngå plagiat (NESH, 2006) og alle personopplysninger har blitt anonymisert og informantene ble oppfordret til og ikke nevne navn på lærere, skoler og lignende. Det forekom likevel noen ganger at informantene nevnte navn på skoler de hadde gått på, men jeg ga skolene fiktive navn i transkripsjonen slik at det ikke kunne knyttes til personen (Halvorsen, 2008). Jeg benyttet en ekstern harddisk som jeg lagret materialet på underveis. Når bruken er over blir dette materialet slettet og det inkluderer all kontaktinformasjon.

Det er knyttet noen etiske dilemma i forhold til tilliten mellom forskeren og informant. Det kan være en utfordring å finne en balanse mellom nærhet og distanse uten å miste tillitt (Ryen, 2002). Underveis i intervjuet måtte jeg hele tiden vurdere det etiske aspektet. Det oppsto situasjoner som ble svært personlige, og da forsøkte jeg å opptre varsomt med å respektere informanten (Gjertsen, 2013, s. 70). Jeg var forberedt på at det kunne forekomme alvorlige tema, og jeg måtte ha et bevisst forhold til min rolle som forsker. Det å kunne forespeile annen hjelp til informanten om det skulle bli nødvendig er greit. Jeg var opptatt av å vise sensitivitet, spesielt når intervjuet skulle avsluttes. Da tok jeg meg god tid til en avrunding etter intervjuet var ferdig.

Datakvalitet

Samfunnsvitenskapelig data skal ha så god kvalitet som mulig, dette er avgjørende for at vi skal komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. Kvaliteten på dataen kan ikke måles ut fra generelle kriterier, men må ses i lys av problemstillingen. Datamaterialets kvalitet er høyere til mer passende det er for problemstillingen (Grønmo, 2016). Kvaliteten til datamaterialet i samfunnsvitenskapelige studier kan måles etter hvor godt disse kriteriene er oppfylt: «sannhetsforpliktelser, vitenskapelige prinsipper for

logikk og språkbruk, utvelging av enheter, utvelgingen av informasjonstyper, og gjennomføringen av datainnsamlingen» (Grønmo, 2016, s. 238). Disse kriteriene tar utgangspunktet i to overordnede kriterier for kvalitetsvurdering, reliabilitet og validitet. Disse to kriteriene utfyller hverandre (Grønmo, 2016).

3.1.6 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om datamaterialets «pålitelighet» og man kan si at reliabiliteten er høy om undersøkelsen og datainnsamlingen gir «pålitelige» data (Grønmo, 2016, s. 240). Universelt kan reliabilitet defineres som «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2016, s. 242). Altså, reliabiliteten omhandler det å få identiske data om vi benytter det samme undersøkelsesopplegget for å undersøke det samme fenomenet. Det har vært diskutert fra flere hold om reliabilitet inngår i kvalitativ forskning. Dette er fordi systematisk forskning mest sannsynlig ikke vil gi samme resultat i den sosiale virkeligheten (Grønmo, 2016; Ryen, 2002). Andre mener at i en kvalitativ studie kan reliabiliteten være avhengig av hvordan studien er gjennomført og utformet (Grønmo, 2016). Høy reliabilitet kan her si at undersøkelsen er utformet på en entydig måte og datainnsamlingen er «grundig og systematisk gjennomført», mens en lav reliabilitet er når variasjonene i datamaterialet henger sammen med utformingen av undersøkelsen eller innsamlingen av dataen (Grønmo, 2016, s. 241). Som sagt er reliabilitet omdiskutert i kvalitative studier, dette skal jeg ikke ta noe ståsted på nå. Likevel kan vi si at for denne kvalitative undersøkelsen handler det om hvordan undersøkelsesopplegget er utformet noe som er beskrevet i dette kapittelet. Ut ifra dette kapittelet og med hjelp av intervjuguiden tenker jeg at det er mulig å gjennomføre denne studien en gang til, men om vi får de samme svarene er uvisst. Jeg benyttet lydopptaker som kan være med på å styrke reliabiliteten fordi informantene blir direkte sitert.

Selv om vi har en høy reliabilitet betyr ikke det at validiteten er høy. Validiteten handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingen og hvor godt datamaterialet svarer til forskerens problemstilling og intensjoner. Validiteten er høyere desto bedre dataen svarer på forskerens intensjoner og validiteten er lav dersom undersøkelsen ikke treffer problemstillingen. Begrepet er lite presist og det inneholder flere aspekter ved datainnsamlingen. Begrepets kompleksitet kommer frem når vi snakker om flere typer validitet (Grønmo, 2016). Jeg har valgt å benytte Kvale (1996) sine validitetstyper

innenfor kvalitativ forskning som er «kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet» (Grønmo, 2016, s. 254).

Kompetansevaliditet fremstiller forskerens kompetanse til å innhente data (Grønmo, 2016). Dette handler om forskerens «erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner» knyttet til å intervjue (Grønmo, 2016, s. 254). Innsamlingen av data må kunne gjennomføres på en fleksibel måte. Validiteten er tilfredsstillende om datamaterialet er samlet inn på en kompetent måte. Dette betyr at forskeren har en sentral rolle for dataens validitet. Er dataen samlet inn på en kompetent måte er det grunnlag for å tro at validiteten er tilfredsstillende. Denne validitetstypen viser klart hvor stor betydning forskeren har i kvalitative studier. Innsamlingen av data bør bygge på fleksibilitet og analyser og tolkninger underveis i intervjuet. Forskerens kompetanse er en nødvendighet, men det er ikke en forutsetning for høy validitet. Det kan oppstå uforutsette hendelser for alle (Grønmo, 2016, s. 254-255). Min tidligere erfaring fra intervju kom godt med når jeg skulle ut å intervjue. Blant annet det med å kunne spørsmålene sine godt og være godt forberede har jeg erfart er viktig for min del. Både for min nervøsitet og det å få til en best mulig flyt i samtalen. Dette synes jeg bidrar til at jeg har en fleksibilitet under intervjuene, der rekkefølgen på spørsmålene varierte under hvert intervju fordi jeg fulgte opp det informantene sa. Jeg trodde jeg hadde forberedt meg godt med å lese meg opp på teori, men jeg merket når spesielt en av guttene kom inn på svært sensitive tema ble jeg litt «stiv» fordi jeg var veldig redd for å si noe feil som kunne såre han.

Kommunikativ validitet uttrykker diskusjon og dialog mellom forsker og andre om hvor godt materialet er treffende ut ifra problemstillingen. I denne sammenhengen kan forskeren diskutere materialet med informantene selv. Slike diskusjoner og dialoger kan bidra til at problemer og svakheter med datamaterialet kommer frem. Hvis drøftingene resulterer i enighet om at det ikke foreligger noen problemer kan valideringen ses på som tilfredsstillende. Materialet kan diskuteres med diskusjonspartnere, informantene selv og andre forskere. Kollegaene kan vurdere datamaterialet mer ut ifra generell faglig innsikt. Hvis du og kollegaene blir enige om at datamaterialet ikke har noen spesielle svakheter kan datamaterialet ses på som tilfredsstillende. Et problem med å benytte kollegaer er at dere kan ha ulike faglige perspektiver. Det blir sentralt å sikre at datamaterialet blir vurdert ut ifra problemstillingen og har et pedagogisk utgangspunkt (Grønmo, 2016, s. 255). I denne oppgaven har datamaterialet mitt blitt diskutert med to medstudenter som

skriver masteroppgave nå. Jeg har også diskutert materialet med veilederen min. Der alle har en pedagogisk bakgrunn for diskusjonen.

Pragmatisk validitet beskriver i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien legger grunnlag for bestemte handlinger. Den pragmatiske validiteten er høy om den legger til grunn for handlingsgrunnlag som kan settes i gang for å utvikle det aktuelle temaet. Denne validitetstypen legger vekt på om det er samsvar mellom resultatene og senere handlinger. Pragmatisk validitet rettes ofte til sammenhenger der forskningen brukes til å utvikle praksis. Det kan oppstå motstridende meninger om hva som bør tas hensyn til og hvilke handlinger som bør utvikles. Dette er spesielt der det er store oppdragsgivere bak studien (Grønmo, 2016, s. 256-257) dette er noe som ikke foreligger i min studie.

Det å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelig forskning er ikke mulig å få til. Det finnes ingen kriterier for å oppnå perfekt validitet. Det mest sentrale for å vurdere validiteten er systematiske og kritiske drøftinger av hele undersøkelsen. Både innsamlingen av data og materialet med vekt på validitetstypene som er aktuelle for din studie (Grønmo, 2016, s. 257). Validiteten strykes i det ulike studier bekrefter hverandre, men det kan også være en styrke at de ikke bekrefter hverandre. Dette forutsetter at forskeren argumenterer godt for resultatene sine (Thagaard, 2013).

Kvalitative studier er fleksible og dermed kan både reliabiliteten og validiteten styrkes gjennom hele datainnsamlingen. Det er to hovedstrategier som kan benyttes for å bedre datakvaliteten. Det første er å styrke arbeidet med feltnotatene, det går ut på at notatene og utarbeidelsen av dem legger grunnlaget for datakvaliteten. Det andre handler om systematisk tilpasning av datamaterialet der innsamlingen av datamaterialet må innrettes best mulig for å kunne vurdere datakvaliteten. Disse to strategiene går veldig i hverandre (Grønmo, 2016, s. 259-260).

4 Presentasjon av funn og drøfting

Videre i denne oppgaven skal jeg presentere mine funn samtidig som jeg drøfter dem.

4.1.1 En kort presentasjon av guttene

Tobias er 16 år og går sitt første år på videregående skole. Jonas er 18 år og har sluttet på videregående skole. Han skal nå flytte hjem til hjembyen sin der han håper å få seg en jobb og der vil han starte på videregående skole igjen til høsten. Arne er 19 år og han tar opp igjen noen fag på videregående skole. Casper er 20 år og går på en videregående skole som er en spesialskole for elever med psykiske og sosiale vansker.

Livskvalitet

4.1.2 Guttenes beskrivelser av seg selv

4.1.2.1 Tobias

Tobias forteller, «jeg utvikla meg til å bli han stille som ingen la merke til sånn ca. i 3. trinn. Da var det helt stopp». Han sier han «har vært ensom ganske lenge, hele livet egentlig». Tobias beskriver seg selv som «rar». Han forteller at han har utviklet sosial angst, spiseforstyrrelser og depresjon.

> Depresjonen kom i 5. trinn, slutten av 5. trinn og varte helt til, ja den varer enda egentlig. Jeg har veldig mye oppturer og nedturer, når jeg først blir nedfor blir jeg skikkelig nedfor og da har jeg lyst til å bare kutte av meg strupa og bli ferdig med det.

4.1.2.2 Jonas

Jonas beskriver seg selv som «jeg liker å kalle meg som en alt mulig mann liksom, jeg har vært bråkete, jeg har vært stille, jeg har vært utagerende og innagerende sant, jeg har vært alle sider liksom». Han ser på seg selv som «en stille gutt, men slem gutt liksom». Jonas sier at han tror lærerne så på han som «en tung elev med mye bagasje, en person som holder mye inne som ikke sier mye, mye potensialet hvis han bare vil». Det siste fikk han høre ofte. Han forteller han «alltid», han legger trykk på «alltid» har hatt vansker med identiteten sin. Han fikk anoreksi, men sier at det bare var et symptom. Han var transseksuell, og det var det som var underliggende for spiseforstyrrelsen.

> Jeg var veldig sint på kroppen min, hvorfor ser du sånn ut? Så jeg tenkte okay, jeg har en plan. Hvis jeg sulter av meg alt fettet så blir jeg gutt (han ler). Så forsvinner ansiktsfettet, forsvinner hoftene, lårene, brystene, magen og alt det der. Det funka jo ikke.

4.1.2.3 Arne

Arne sier: «jeg vil ikke si at jeg er sånn super stille lenger, men jeg har vært det. Jeg er jo fremdeles på en måte litt stille, den som snakker minst og kun sier noe når han har noe å si». Han tror at klassekameratene opplever han som den «stille fyren som så å si aldri sa noe som var litt rar, svak og som egentlig kunne mye, smart». Han tror lærerne tenkte noe av det samme, «stille fyr som lå på veldig mye skjulte kunnskaper».

4.1.2.4 Casper

Casper beskriver seg selv som «jeg var litt mer, ja, aktiv og jeg ga lyd fra meg før, men har alltid vært ganske stille og fokusert. Veldig seriøs fra tidlig alder. Jeg ble mest stille utover ungdomsskolen. Jeg har blitt mer isolert over årene». Han tror klassekameratene hans vil beskrive han som «stille, nerdete type, smart eller skoleflink, sikkert litt merkelig». Casper forteller at han var deprimert i niende/ tiende klasse, men det går bedre nå. «Det går fortsatt litt opp og ned med tristhet» sier han.

Dette er beskrivelser guttene har av seg selv. Guttene har selv karakterisert sin atferd i skolen som innagerende ved å melde seg frivillig til å være med i undersøkelsen. Guttenes selvpresentasjon underbygger dette når de beskriver sin atferd med ord som «stille, isolert og tristhet». Jeg tolker det «bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet» som Lund (2012a, s. 22) skriver. Denne atferden guttene forteller om vurderer jeg hindrer dem i å gjøre det de ønsker å gjøre og dermed blir det sett på som et atferdsproblem. Dette har fått konsekvenser for guttene som Lund (2012a, s. 22) skriver: «konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/ eller ytre aggresjonsuttrykk». De karakteriserer seg selv som både «stille, ensomme, alt mulig, seriøs» og dette er kjennetegn som er felles for både innagerende og utagerende atferd. I guttenes videre beskrivelser av seg selv trekker de frem vansker med depresjon, angst, og spiseforstyrrelser noe som er ulike typer for innagerende vansker ifølge Merrel (2008) og Ogden (2015). Lund (2012a, s. 27) definerer innagerende atferd som: «følelser,

opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet». Dette er kjennetegn som også guttene bruker om seg selv.

4.1.3 Guttenes beskrivelser av familien

Guttene forteller om blant annet «en far som dytta, en mor som hadde gitt opp, mange stefedre deriblant en narkoman, en psykisk syk mor og liten støtte fra far». På bakgrunn av det guttene forteller om sine forhold til familien skal jeg videre vurdere hvorvidt det kunne være mistanke eller grunn til å tro at guttene ble utsatt for omsorgssvikt. Jeg skal benytte de fire gruppene for omsorgssvikt som Killèn (2009, s. 33) nevner, som er «vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep».

Tobias har opplevd at faren «han dytta meg, kløp meg og slo til meg i fjeset til tider, det var ikke sånn hard knyttneve, men bare ja sånn slap eller hva man kaller det for noe (viser med handa)». Tobias forteller at moren hans «ga komplett fader i alt som skjedde med meg selv om hun egentlig ikke ønsket å gjøre det, men det var rett og slett det at hun hadde gitt opp». Han hadde et godt forhold til besteforeldrene sine før han begynte på skolen. Tobias sier han var veldig glad i å være hos dem (stemmen brister) «der gjorde ikke pappa meg noen ting, han turte ikke ta på meg en gang».

Tobias forteller om en far som var fysisk mot han der faren «dytta, kløp, slo han i fjeset». Han sier det ikke var «sånn hard knyttneve, men bare ja sånn slap». Her tolker jeg det eksplisitt at Tobias kan ha blitt utsatt for fysisk overgrep, der han kan ha blitt skadet av en aktiv handling som Killèn (2009) skriver. Killèn (2009) skriver om barnet skades, hvorvidt Tobias ble skadet av denne handlingen er usikkert, men etter mitt syn skal ikke dette skje mot et barn uansett. Tobias sier det ikke var hard knyttneve, men «bare ja sånn slap». Meads speilingsteori handler ifølge Mausethagen og Kostøl (2010) om hvordan selvet dannes med relasjoner til andre mennesker, Imsen (2014) skriver om hvordan dette kan få betydning for selvoppfatningen. Denne måten Tobias ble behandlet på hjemme kan ha fått betydning for hans selvoppfatning. Ifølge Mead, ref. i Mausethagen og Kostøl (2010) påvirkes barnet mest av de menneskene som er de såkalte signifikante andre. Tobias hadde ikke noe godt forhold til faren, men uansett så er det faren hans og dermed kan han være en signifikant andre ifølge Frønes (2006). Tobias sier «bare» om

handlingene faren gjør mot han og det kan for meg se ut til at Tobias har en så lav selvoppfatning at han på en måte forsvarer det faren gjør mot han ved å si «bare».

Tobias forteller at moren hans hadde «gitt opp» og «ga komplett fader». Mitt inntrykk er at moren engasjerer seg ikke noe positivt i sønnen og med å gi opp førte det til at hun ikke sto opp for sønnens «kognitive, emosjonelle eller sosiale behov» som ifølge Killèn (2009, s. 34) omfatter vanskjøtsel. Dermed kan det tenkes at han har vært utsatt for vanskjøtsel. Tobias forteller han var glad i å være hos besteforeldrene sine og sier at der gjorde ikke faren han noe. Med tanke på det Tobias forteller tenker jeg han ikke følte seg trygg hjemme og var redd for hva faren kunne gjøre. Med dette følger det med «en kronisk bekymring» som Killèn (2009, s. 41) skriver og dette kan være et psykisk overgrep.

Jonas har på sin side vokst opp i et «litt sånn trøblete familiehjem» og han har ikke hatt sin far til stede i sin barndom, men han har hatt mange stefedre. Noe som ikke alltid har vært like greit, «mamma var sammen med en narkoman og han synes jeg var lite kul. Ja, han stelte mye hjemme, krangla, ja det var mye bråk hjemme». Moren har opplevd mye vold fra sin far, og han sier han tror «hun har slitt litt med seg selv». Han sier videre at han tror moren har sett etter faren sin i andre menn. Moren til Jonas sa til han at han ikke skulle fortelle «hva som egentlig skjedde hjemme» på skolen. Han sier han aldri har likt å være personlig med moren, «jeg skal ikke skuffe henne på en måte». Jonas vil så gjerne «leve det livet hun ikke fikk».

Jeg får inntrykk av at alle «stefedrene» er mye av grunnen til at Jonas kaller det et «trøblete familiehjem». I de første leveår er foreldrerelasjonen viktig for barnet ifølge Frønes (2006) og foreldre skal være sentrale signifikante andre for barnet (Frønes, 2006). Det å ha mange stefedre inn og ut av livet sitt som han må forholde seg til tenker jeg kan virke skremmende for Jonas. En stefar skal egentlig være en signifikant andre, men i Jonas sin situasjon tolker jeg at de ulike stefedrene heller er til mye bekymringer for Jonas.

Han forteller at moren har hatt vansker fordi hun har blitt utsatt for vold av sin far. Jeg får inntrykk av at hun kan ha hatt psykiske vansker og dette kan ifølge Killèn (2009, s. 48) «være skremmende» for Jonas fordi han kan oppleve at moren hans forandrer seg. I tillegg sier Jonas at han tror moren så etter menn som var lik faren hennes. Ut ifra dette

kan det forstås at moren har vært sammen med noen voldelige menn. Noe som også støtter denne tolkningen er: «..ja det var mye bråk hjemme». Dette kan tyde på at Jonas opplevde mye uroligheter hjemme og for en ung gutt mener jeg det er viktig med faste og trygge rammer rundt seg. Det er grunn til å tro at Jonas kan ha blitt utsatt for det som kalles psykisk overgrep ifølge Killèn (2009), fordi han kan ha opplevd en mor som ble utsatt for vold. Det å oppleve et familiemedlem bli utsatt for vold kan ifølge Killèn (2009) være vanskelig for barnet, og det å identifisere seg med en som underkaster seg volden kan være vanskelig. Noe som også underbygger en grunn til å tro at Tobias ble utsatt for psykisk overgrep var at moren var opptatt av at han ikke skulle fortelle om alt som skjedde hjemme og dette tar jeg som et tegn på at ikke alt var som det skulle være hjemme.

Jonas forteller han ikke vil være for personlig med moren for han vil ikke skuffe henne, som Anvik (2016, s. 37) skriver så setter unge pris på «å bli sett, tatt på alvor og forstått» i møte med fagpersoner. Likevel trekker jeg paralleller med dette som viktige kvalifikasjoner for foreldrene. Siden Jonas ikke tør å åpne seg for sin mor kan det settes spørsmål ved om hvorvidt moren forstår han, men også ser og tar han på alvor. Dette bygger opp under at det kan være grunn til å tro at Jonas ble utsatt for omsorgssvikt.

Arne bor sammen med sin mor, faren hans døde da Arne gikk i 2. klasse på videregående. Etter faren hans døde ble han enda mer «innelukket». Moren ble da lagt inn på psykisk sykehus i noen måneder. Han forteller: «etter det så har jeg alltid følt at jeg ikke kan snakke med henne om noe negativt om meg selv». Han sier det er fordi han er redd for hun skal bli syk igjen og han har aldri snakket med moren sin om det å være stille.

Det kan ifølge Killèn (2009) virke skremmende for Arne når moren forandrer seg, noe som jeg tolker hun gjorde siden hennes situasjon var så alvorlig at hun ble lagt inn på psykisk sykehus. I tillegg til at moren var på sykehus tenker jeg at Arne hadde en sorg og savn etter sin far. Denne situasjonen ser jeg på som skremmende for Arne, for det første hadde han mistet faren sin og deretter blir moren syk. Dette var store endringer i livet til Arne da hans foreldre som jeg antar kan kalles de signifikante andre ifølge Frønes (2006) ble brått forandret og revet fra.

Jeg får inntrykk av at han ifølge Killèn (2009) har bekymringer og er svært redd for at moren skal bli syk igjen og dette fordi han sier han ikke vil si noe negativt om seg selv

fordi han er redd for at hun skal bli syk igjen. Dette kan ses på som at Arne har en «kronisk bekymring» som Killèn (2009, s. 41) skriver, for moren. Når Arne opplevde at moren ble syk kan det ha opplevdes som skremmende og belastende siden han nå er så bekymret for at hun skal bli syk igjen. Arne forteller at han reagerte med å bli «innelukket». Moren fikk hjelp, det gjorde ikke Arne. Han ble sittende alene hjemme med sine tanker og følelser for seg selv. Arne kan dermed ha blitt utsatt for psykisk overgrep.

Moren til Casper døde da han var 6 år og han har deretter bodd alene sammen med faren sin. Han har søsken, men de er mye eldre enn han. De har ikke «sånn supert» forhold, men de prates en gang i blant. Casper beskriver faren sin som en «veldig einstøing». Han forteller videre: «han er veldig tilbaketrukket. Så det har ikke vært veldig mye støtte, men han har prøvd. Men han har ikke forstått». Casper forteller: «ja, jeg er mer sosial, eller jeg vil være mer sosial, mer behov for det, enn det faren min har definitivt».

Ut ifra det Casper forteller kan det hevdes at han har opplevd en far som ikke har engasjert seg positivt i han som Killèn (2009) skriver om og det kan ha ført til mangler på hans emosjonelle eller sosiale behov (Killèn, 2009). Han sier: «det har ikke vært veldig mye støtte» derfor tolker jeg han har fått lite positiv oppmerksomhet fra faren. I tillegg sier Casper at faren har prøvd, men har ikke forstått han. Det å oppleve en far som ikke forstår deg tenker jeg kan oppleves dramatisk og vanskelig for et barn. Han sier at faren ikke er sosial, og dette kan ha ført til at Caspers sosiale behov ikke har blitt tatt hensyn til av faren. Etter det Casper sier tolker jeg at faren ikke har vært emosjonelt til stede i Caspers liv fordi han sier han ikke har fått så mye støtte fra faren. Ut ifra beskrivelsen Casper har om sin far og seg selv vurderer jeg mye likheter mellom far og sønn. Speilingsteorien viser ifølge Mausethagen og Kostøl (2010) hvordan selvet dannes i relasjoner med andre mennesker. Casper har for det meste hatt faren å speile seg i, siden han har hatt lite kontakt med sine søsken og lite kontakt med jevnaldrende. Jeg tolker faren hans har vært den signifikante andre som har stor påvirkningskraft som Mausethagen og Kostøl (2010) skriver om. Som Casper sier har han mer behov for å være sosial enn det faren hans har og dermed kan det ha ført til som Killèn (2009, s. 34) skriver, «mangel på dekning av barnets sosiale behov» og dermed kan det være mistanke om vanskjøtsel.

De fire gruppene for omsorgssvikt som er «vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep» er ofte i kombinasjon med hverandre (Killèn, 2009, s.

33), og jeg mener dette kan ses her. Slik som Tobias er redd for farens fysiske overgrep og dermed kan dette også bli et psykisk overgrep. Fordi det anser jeg som en kronisk bekymring og det kan ifølge Killèn (2009) være et psykisk overgrep. Ut ifra definisjonen av omsorgssvikt krever det at foreldrene påfører barnet «fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/ eller psykiske helse og utvikling er i fare» (Kempe, 1979, ref. i Killèn, 2009, s. 33). Guttenes psykiske helse har ikke vært bra og jeg skal ikke si min mistanke om omsorgssvikt er ene og alene grunn til deres psykiske vansker, men det kan være en faktor som spiller inn her.

Damsgaard (2010) peker på ulike kompetanser en lærer trenger for å være en profesjonell lærer. Hun nevner blant annet den yrkesetiske kompetansen der læreren er underlagt lover som blant annet bvl. § 6-4 andre ledd om meldeplikten. Det står i Barnevernloven (2015): «gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro». Det kan da stilles spørsmål om lærerne hadde «grunn til å tro» noe var galt og dermed skulle meldt fra til barnevernet. Jeg har tolket det slik at det var «grunn til å tro» at guttene ble utsatt for omsorgssvikt. For eksempel hadde lærerne «grunn til å tro» når de oppdaget at Jonas hadde anoreksi eller det var «grunn til å tro» at Arne ble utsatt for omsorgssvikt da moren ble lagt inn på psykisk sykehus etter farens død. Lærerne overholdt ikke meldeplikten til barnevernet, noe som er straffbart ifølge avvergingsplikten i strl. § 196 (Straffeloven, 2005). Hadde lærerne vært usikre burde de ringt til barnevernet og drøftet saken anonymt med dem først, slik de kunne fått en veiledning fra dem om hva de burde gjøre videre.

Det sosiale livet

4.1.4 Guttenes beskrivelser av venner

Guttene har opplevd utfordringer med å få seg gode venner gjennom hele livet. «Det er veldig få som jeg finner som jeg virkelig kan koble sammen med, jeg har ingen virkelig nære venner» forteller Casper. Arne har hatt en vennegjeng på barne- og ungdomsskolen, men på videregående valgte de andre linjer og han ser dem ikke så ofte lenger. Han anser de som sine venner. Jonas og Tobias forteller at de har henholdsvis en og to venner.

Guttene var svært opptatt av å snakke om venner og ifølge Frønes (2006) er jevnaldrende grunnleggende i det moderne samfunnet, og andres perspektiver bidrar til å utvikle oss og den sosiale kompetansen. Vennskap var også noe Lund (2004) kom frem til i sin

undersøkelse var viktig for elever som viser innagerende atferd. Som Ogden (2015) skriver så er venner viktige for å utvikle grunnleggende sosiale ferdigheter og Frønes (2006) har vist til at basiskompetansen for sosiale ferdigheter dannes fra barn er små. Det å få gode venner har vært et problem for guttene gjennom hele livet og det kan tenkes at basiskompetansene og de grunnleggende sosiale ferdighetene er mangelfulle. Siden guttene har hatt få eller ingen venner gjennom hele livet, vurderer jeg at det har fått betydning for «samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter i perspektivtaking» som Ogden (2015, s. 234) skriver. von Tetzchner (2013) skriver dette på en litt enklere måte, der han skriver at guttene blir dårlige i samspill med andre jevnaldrende og de blir dårligere til å se andres perspektiver. Dermed kan deres vansker fra tidlig av med å skaffe venner gjenspeile at guttene er mindre utviklet sosialt og derfor kan de ha vansker med å forstå alle sosiale koder, som igjen kan føre til at elevene blir ekskludert fra jevnaldrende. Som Ogden (2015) skriver så viser det seg å bli godtatt av venner betyr mye for utviklingen av den sosiale atferden. Det tenker jeg er elementært fra barn er små for å lære basiskompetansene som Frønes (2006) skriver om. Det å ikke føle seg godtatt fra jevnaldrende vurderer jeg kan føre til en sosial atferd som er mer stille og tilbaketrukket enn det samfunnet forventer.

Det er ulikt hvor mange venner guttene har, men det er få eller ingen venner. Jeg vurderer at man kan lære sosiale ferdigheter av bare en venn også. Etter min mening kommer det an på vennens sosiale ferdigheter og hvordan deres samspill fungerer. Olsen og Traavik (2010) skriver at få eller ingen venner er en risikofaktor for en negativ utvikling hos barn. Likevel får jeg inntrykk av at de vennene guttene har kan ses på som en beskyttelsesfaktor fordi det er faktorer som har bidratt med noe positivt for eleven som Drugli (2013) snakker om. Jeg mener det er stor forskjell fra å ha en venn til ingen venner. For Casper som ikke har hatt noen nære venner, er dette en risikofaktor for han. Arne som har noen venner er dette en beskyttelsesfaktor, det samme for Tobias og Jonas. Hadde de hatt flere venner hadde det selvfølgelig vært enda bedre.

Casper sier det er ingen som han finner som han kaller for virkelig nære venner og dette tolker jeg handler om det å finne en venn som er likeverdig, som Sullivan (1953) skriver så skal vennskap være mellom likeverdige parter. Han beskriver situasjonen sin videre:

Han har fått noen venner gjennom å spille online. «Jeg hadde noen venner online der, men jeg følte at ikke var helt det samme. Som ja, den virkelige verden».

Ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 358-359) er det tre betydningsfulle former for selvforhold og de samme formene for anerkjennelse er: «kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse». Innenfor kjærlighet finner vi vennskap som har kjennetegn som gjensidig, emosjonell bekreftelse. Denne opplevelsen av vennskap tolker jeg kan være vanskelig å oppnå online og dermed vil ikke den gjensidige anerkjennelsesrelasjonen som er kjennetegn for en suksessfull kjærlighetsrelasjon være til stede. Som von Tetzchner (2013) skriver skal et vennskap bestå av gode kvaliteter. Jeg kan ikke si noe om vennenes kvalitet, likevel sier Casper at det ikke blir det samme, og det tolker jeg har å gjøre med at han ikke fikk møtt de i den «virkelige verden» som han selv sier. Det å ha en venn som du opplever gjensidig og emosjonell bekreftelse fra som Honneth, ref. i Jakobsen (2013) snakker om anser jeg som vanskelig å oppnå over internett. Som Sullivan (1953) peker på er vennskap mellom likeverdige parter, og der begge sitter og gamer tolker jeg som likeverdige parter. Likevel så vet man ikke helt sikkert hvem man snakker med og derfor kan det være vanskelig å åpne seg til denne personen, og det kan være et annet moment som Casper tenker på når han sier det ikke er helt som i den «virkelige verden».

Informantene forteller om utfordringer med å være sosial. Det er den biten som er den mest utfordrende med skolehverdagen. De hadde ønsket det ikke var slik. «Jeg ville jo være synlig for folk, jeg ville gjerne at dem skulle ta kontakt med meg». En av guttene beskriver sin sosiale situasjon på denne måten:

> Jeg falt ut sosialt, jeg var veldig utenfor det sosiale miljøet, og det takla jeg ikke særlig bra. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle snakke med de andre. Jeg sto på utsiden av gruppa. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle komme meg inn i den gruppen.

Ifølge Frønes (2006) er det svært viktig for barn og unge å utvikle vennskap. Dette har vist seg i snakk med guttene der alle er opptatt av vennskap. For at vi skal utvikle oss sosialt handler det om prosesser som er basert på erfaringer skriver Frønes (2006). Siden guttene har dårlige erfaringer med å få seg venner kan det være en grunn til at de synes sosiale situasjoner er vanskelige. Disse to aspektene henger nøye sammen mener jeg. Jeg

ser på det slik at en elev som kommer på skolen og møter mange venner å være med har det klart enklere i sosiale situasjoner, enn elever som ikke har noen venner å være med.

Jeg synes det er interessant at informanten sier han ville være synlig og han ønsket at noen skulle ta kontakt. Dette er noe jeg har erfart er i kontrast til hva mange tror elever som viser innagerende atferd ønsker. Som Anvik (2016) skriver vil de unge at fagpersoner ser, tar dem på alvor og forstår. Jeg får inntrykk av at de unge ønsker å bli sett også fra jevnaldrende. I tillegg til at fagpersonen ser, tar de unge på alvor og forstår kan de være med å legge til rette, så den unge blir inkludert i skolen som Bjørnsrud (2014) peker på.

Det å stå utenfor er ikke noe de ønsket, men som de sier, så visste de ikke hvordan de skulle komme seg inn i gruppen. Jeg tenker at guttene speiler hvordan de generaliserte andre har det gøy i det sosiale miljøet. Dermed ønsker de å være med og være som dem. I en slik situasjon kan vi ifølge Mausethagen og Kostøl (2010) se hvordan selvet dannes og dette kan bidra til å svekke guttenes selvoppfatning når de merker at de ikke blir spurt om å være med, noe som de gjerne ønsket. Til eldre barnet blir, til mer vil venner være de signifikante andre som Mead, ref. i Frønes (2006) skriver. Det å stå utenfor i gjengen kan føles som å ikke være akseptert av jevnaldrende. Oppfattelsen og erfaringer elevene får av å stå utenfor kan igjen være med å bidra til at selvoppfatningen deres synker. Dette står i sterk kontrast til inkluderingen i skolen, som ifølge Bjørnsrud (2014) skal foregå både i læringen, det sosiale og kulturelle. Det kan hevdes at guttene ikke ble inkludert siden de opplevde å stå utenfor det sosiale miljøet.

Jonas beskriver sin sosiale situasjon på denne måten:

> Jeg har på en måte lagt merke til at jeg har kjempestore vegger rundt meg som er grunnen til at jeg liksom slipper ikke venner inn, det er derfor jeg har en bestevenn og de andre stenger jeg helt ute liksom. Kjempehøye vegger hvor jeg alltid har vært sånn independent har jeg trodd, en sånn falsk følelse sånn selvstendighetsfølelse. Jeg trenger ingen, jeg klarer meg helt alene. Ingen trenger å vite noe, sant. Jeg er meg helt alene i mitt store tårn. Men på grunn av det så føler jeg på en måte mange andre sosiale deler av meg sånn sosiale armer som strekker seg ut har bare dødd av fordi veggen bare gjør ikke næring.. Det handler

> litt om at jeg må bryte den veggen og åpne meg og jeg tror jeg er litt i en sånn prosess nå.

Dette sitatet synes jeg viser en svært reflektert 18 åring, der han bruker gode beskrivelser på sine erfaringer om hans situasjon. For å drøfte dette sitatet vil jeg først gå tilbake til Jonas som har opplevd «et trøblete familiehjem». Dette kan ha ført til fravær av kjærlighet som Honneth, ref. i Jakobsen (2013) skriver er kjennetegn i relasjonen mellom foreldre og barn, gjensidige, emosjonell bekreftelse i relasjonen er sentralt. Det kan se ut til at Jonas har opplevd lite av dette og det kan være negativt for den «kroppslige- emosjonelle identitetsdanningen» som Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 361) skriver, og dette vurderer jeg kan ha bidratt til at han vil klare seg helt alene. Siden han kan ha opplevd fraværende kjærlighet og anerkjennende oppførsel fra mor stenger han andre «helt ute» bortsett fra sin bestevenn som han har opplevd en gjensidig, emosjonell bekreftelse fra. Dette kan være fordi han ikke har opplevd hvordan det er å snakke og få hjelp fra andre. Han beskriver situasjonen slik at sosiale armene har dødd av, men er på vei til å åpne seg nå. Som von Tetzchner (2013) skriver kan barn som opplever å ikke ha venner vise problemer med tilpasning, selv om informanten har en venn, tolker jeg han likevel kan oppleve problemer med tilpasningen til samfunnet. Det at han nå er på vei til å bygge opp en tryggere selvoppfatning kan bidra til at han åpner seg mer nå. Som Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 79) skriver, så kan elevens oppfattelse av seg selv ha mye å bety for hans «tanker, følelser, motiver og handlinger». Hans lettere sinn vil være med på å bidra til at hans tanker og følelser åpner seg noe mer.

Tobias forteller at han har det bedre på videregående og at han ofte tuller med jentene. Likevel mener de han går over streken noen ganger og han sier han ikke forstår hva han gjør galt og vet ikke hva han skal si unnskyld for.

Dette kan være en konsekvens av fraværende venner der han ikke har utviklet den sosiale kompetansen i samspill med andre og dermed kan slike sosiale regler være vanskelige å forstå som Frønes (2006) skriver. Forståelsen av andre begynner å komme i fem- seks års alderen sier Frønes (2006), men hvor problemene med å få seg venner har startet er noe usikkert. Dette noe som kan ha foreligget store deler av livet, det er ikke noe tegn på noe annet i så tilfelle. Det kan være en konsekvens av at han ikke helt forstår de sosiale

reglene, men samtidig er han reflektert som faktisk forteller meg om dette og det mener jeg er et godt tegn og kan vise at han er på vei til å forstå.

Arne forteller at russetiden var en stor åpning for han. Da var han mye mer sosial og hadde det morsomt. Han forteller det ga han mer selvtillit.

Ut ifra Honneth, ref. i Jakobsen (2013) er de tre formene for selvforhold og anerkjennelse sentrale for den positive identitetsdanningen. Jeg vil starte med respekt, selv om det handler om likeverdige rettssubjekt. Den røde buksen og der alle går under betegnelsen «russ», gjør til at alle som er russ er velkomne på fester og arrangement. Det er ikke bare de fra «den gjengen» og «den gjengen» som det ofte er ellers i året. Denne rettslige anerkjennelsen bygger på kognitiv innsikt og dette kan bidra til en bedre selvrespekt ifølge Honneth. ref. i Jakobsen (2013). Jeg vurderer det slik at Arne følte seg velkommen og lik som alle andre, og som igjen kan bidra til mer kjærlighet der han opplever gjensidig, emosjonell bekreftelse fra andre russ. Dette kan gi individet mer selvtillit, noe som han påpeker. Det kan hevdes han opplevde kjærlighet og respekt og det resulterte i at han fikk mer selvtillit som igjen bidro til sosial verdsettelse der han fikk vist frem mer av sin særegenhet med sine spesifikke evner og egenskaper.

Etter de har blitt eldre kan vennene snakke sammen om alt sier Arne, det samme gjelder Jonas, han har en venn han kan snakke med om alt. Tobias har forsøkt å snakke med sine to venner om hvordan han har det, men utrykker: «kompisen min gir blanke i det der psykisk helse».

Guttene har variert erfaring om hva de kan snakke med vennene sine om. Arne sier at etter de har blitt eldre kan de snakke sammen om alt. Tobias forteller at vennen hans ikke bryr seg om psykisk helse, og dette tolker jeg kan ha noe med alderen å gjøre. Til eldre barnet blir til mer viktige blir de jevnaldrende for barnet som ifølge Mead, ref. i Frønes (2006) kan kalles de signifikante andre. Jeg tolker at dette kan ha en betydning fordi Arne og Jonas er noen år eldre enn Tobias og derfor er vennene blitt enda mer viktige for dem. Vennskapet har gått fra å bare være lek til å bli mer personlige. Tobias er fortsatt ung og vennene kan være mer opptatt av å ha det gøy sammen, i stedet for å være alvorlige.

Arne forteller:

> På videregående så hadde vi en stor aula hvor man kunne sitte og spise lunsj, og sette seg der alene, spise lunsjen sin, vente på at tiden skulle gå ut slik at man skulle ha ny time hver dag. Det var i to år hvor jeg ikke hadde noen å sitte med. Det var ikke akkurat hyggelig.

Som von Tetzchner (2013) skriver kan barn uten bestevenner oppleve ensomhet, i denne situasjonen tenker jeg Arne opplevde ensomhet. Han har fortalt han hadde venner, men når de ikke var tilstede under lunsjen var han alene. Arne var tilsynelatende i en sårbar situasjon der han kan ha opplevd å være ensom og annerledes som ifølge Follesø et al. (2016, s. 11) kan føre til «nedstemthet og depresjon». Arne hadde nettopp mistet faren sin og da tenker jeg han hadde mange negative tanker i hodet fra før og i tillegg da måtte sitte alene i aulaen vurderer jeg ikke var bra for hans psykiske helse. Som Anvik (2016, s. 44) skriver så kan det føles å være utenfor det sosiale miljøet som «drepende» og dette tenker jeg Arnes opplevelse av å sitte alene i to år å spise sin lunsj var. Denne situasjonen kan ha fått betydning for hans selvoppfatning. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) baserer selvoppfatningen seg på tidligere erfaringer og jeg tenker at hans selvoppfatningen ble lavere i disse to årene.

Guttene har opplevd «tristhet eller depresjon» som de sier, og «det som hjelper er jo faktisk ja, å være med venner i situasjoner jeg liker».

Dette viser at guttene har blitt bevisste på sin egen situasjon og de vet egentlig hva som trengs for å få det litt bedre. Kjærlighet er kjennetegn i relasjoner mellom venner som ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 359) skal gi «gjensidige, emosjonelle bekreftelse» og kan bidra til å styrke elevenes «behov- og følelsesvesener». Som kan gi eleven en bedre selvtillit som igjen kan bedre elevens psykiske helse. Dette kan være en grunn til guttene synes det hjelper å være med venner for å få det litt bedre.

4.1.5 Guttenes beskrivelser av friminuttet

I mye av den pedagogiske faglitteraturen er det som oftest fokus på klassemiljø og læring. I henhold til oppll. § 9a-1 (Opplæringslova, 1998) har alle elever «rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Etter min erfaring blir det som oftest lagt vekt på et godt læringsmiljø i klasserommet og friminuttene får mindre

betydning. Elevene har flere friminutt i løpet av en dag og hvordan de opplever friminuttet tenker jeg har stor betydning for hvordan de opplever skolehverdagen. Friminuttet var noe alle guttene la vekt på.

I timene «er det mer fokus på å følge med og rekke opp hånda og ikke snakke med han der ved siden av rett og slett» slik er det ikke i friminuttene. Guttene har opplevd å være alene i friminuttet. «Da trakk jeg meg vekk, og gikk rundt i min egen verden». En annen forteller at han fysisk sto i gruppen med de andre, men han var alltid på utsiden og sa aldri noe.

I et klasserom har guttene som oftest en fast plass å forholde seg til. Normen i klassen er at man skal sitte på plassen sin å være stille, men ute i skolegården er normen annerledes. Da skal man ikke være stille, men snakke og ha det gøy. Guttene opplever å ha få eller ingen venner og dette kommer godt til syne i friminuttet. Barn som ikke har bestevenner kan oppleve ensomhet skriver von Tetzchner (2013). Guttene sier de har noen venner, men på tross av det erfarer de å være alene i friminuttet, da kan ensomhet oppleves. Guttene har fortalt om vanskeligheten med å være sosial, og siden guttene forteller de bare trakk seg vekk i friminuttene gjenspeiler det at guttene bare trakk seg vekk fra det som var vanskelig. Elevene skal være inkludert i skolen ifølge Bjørnsrud (2014), eleven som fysisk sto i gruppen kan tilsynelatende se ut som at han var inkludert i «gjengen». Han følte seg likevel på utsiden og tok ikke del i felleskapet, dermed kan det sies at eleven ikke var inkludert i fellesskapet på skolen.

Arne sier friminuttene kunne være morsomme om man hadde noen å være med. Casper sier: «når vi spilte enball var det egentlig veldig greit, da var det bare å bli med i ringen».

Det kan se ut til at guttene faktisk likte friminuttet så lenge de hadde noe å gjøre og noen å være med. Når guttene hadde noe å gjøre kan det sies de ble inkludert i skolen og var en del av fellesskapet som Bjørnsrud (2014) legger vekt på. Slik som Casper var en del av fellesskapet som spilte «enball». I en slik type lek- situasjon er reglene satt for hva man skal gjøre, og dette kan være nyttig for guttene som er usikre i sosiale situasjoner. I de sosiale situasjonene kan den sosiale læringen skje ifølge Frønes (2006) gjennom læring ved modeller og imitering, her har guttene klare modeller på hvordan de skal være i gitte situasjoner.

Guttene ønsker organiserte friminutt der lærerne tar kontroll over friminuttene. En foreslår en type «kompis- opplegg» på barneskolen der lærerne organiserer hvem som skal være sammen med hvem i friminuttene. Han tror ikke dette ville fungert på ungdomsskolen eller videregående, men foreslår at det kunne vært mer organiserte friminutt der «forskjellige aktiviteter som alle ble inkludert i, alle som ville da». Dette kan bidra til at folk gjør noe sammen mener de. Når timen er over ønsker guttene at lærerne «sørger for at alle har noen å henge med i det du forlater klasserommet». Guttene foreslår at det både kan være elever og lærere som organiserer aktivitetene.

Guttene hadde etter min mening gode forslag på hvordan friminuttene kan bedres. De sier at det er bra de kan gjøre noe sammen fordi da kan alle føle seg mer inkludert. Det å være en del av fellesskapet er ifølge Bjørnsrud (2014) en sentral del av inkluderingen. Deres forslag kan være med å bidra til en mer inkluderende skole der alle kan ta del i fellesskapet på skolen og for å få til dette kreves det ifølge Bjørnsrud (2014) pedagogisk tilrettelegning. Dette er noe guttene er enige i der de foreslår at elever eller lærere kan organisere aktiviteter. Dette tenker jeg kan være en idé for sosiallærer på skolen eller elevrådet der alle elevene burde få mulighet til å være med på å bestemme hva de har lyst til skal være aktiviteter i skolegården.

Guttene foreslår organiserte aktiviteter og det kan bidra til at elevene gjør noe sammen med jevnaldrende. Organiseringen av aktivitetene kan være en fin arena for øving av sosiale ferdigheter. Sosial læring kan ifølge Frønes (2006, s. 44) foregå på tre ulike måter «læring ved modeller og imitering, læring ved forsterking, og læring ved perspektivmøte og perspektivutveksling». Det at guttene er med i aktiviteter kan bidra til at de jevnaldrende kan være modeller for guttene der de imiterer deres måte å være på i ulike situasjoner. Slik som i «enball» kan Casper se hvordan de andre spiller, så kan han imitere det. Det kan være læring med forsterkning der guttene får en negativ, nøytral eller positiv sanksjon på deres oppførsel, dermed gjentas oppførselen med ulik sannsynlighet. Dette kan være ulik respons som Casper får fra de andre når de spiller enball. Det kan være hensiktsmessig at en lærer observerer aktivitetene, kan veilede og forklare guttene hvorfor hendelser oppstår. Jeg tenker det kan være greit å oppklare slike situasjoner så guttene lærer av dem. I tillegg må læreren være forberedt på at erting eller mobbing kan forekomme og som Idsøe og Idsøe (2016) påpeker må lærerne være ekstra på vakt ovenfor

risikogruppen. Den siste modellen til Frønes (2006) vurderer jeg er mer aktuell for yngre elever i barnehage eller barneskolen. Arne sier at elevene kan bli organisert i «kompis-opplegg» og da kan denne måten å lære på være hensiktsmessig.

I aktivitetene kan guttene oppleve å bli godtatt og dette viser seg som viktig for den sosiale atferden til barnet (Ogden, 2015). I tillegg kan aktiviteten bidra til ifølge Frønes (2006) at jevnalderrelasjonene kan utvikle den sosiale kompleksiteten som igjen kan bidra til en bekreftelse av guttenes atferd, eller de jevnaldrende sier fra om atferden ikke er akseptabel. Det å bli godtatt i disse organiserte aktivitetene er viktig for den videre sosiale utviklingen til barnet sier Ogden (2015) og ikke minst for barns selvoppfattelse. Det å oppleve gode erfaringer med å være med andre i en positiv organisert aktivitet kan bidra til at eleven får en bedre selvoppfattelse ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013). Med å benytte «kompis- opplegg» som guttene foreslo når barnet begynner på skolen, kan det føre til at det første møte med de kommende signifikante andre blir en positiv opplevelse som ifølge Mead, ref. i Frønes (2006) er betydningsfullt for barnets oppfattelse av verden. Reaksjonene barnet får i samspill med andre får betydning for hvordan barnet ser på seg selv. Til eldre barnet blir til mer betydningsfulle blir de signifikante andre ifølge Mead, ref. i Frønes (2006). Guttene har et anstrengt forhold til familien og dermed vurderer jeg at venner blir enda viktigere for dem. Det blir sentralt med gode opplevelser sammen med jevnaldrende, noe organiserte aktivitetene kunne bidratt til. Elevene kunne fått et bedre selvverd og det kunne ført til en bedring av elevens psykiske helse ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013).

En organisert aktivitet kan ses på som en faktor som kan «gi muligheter, helse og livskvalitet og som demper eller fjerner» risikofaktorer som Olsen og Traavik (2010, s. 29) skriver om. Dette kan videre legge til rette for en nærmest mulig salutognese som kan bidra til å utvikle en høyere SOC ifølge Olsen og Traavik (2010). Guttene har blant annet sagt det hjelper å være med venner for depresjonen. Som nevnt over kan det å være med i aktiviteter gi flere gode gevinster som kan bidra til en bedre SOC. Det som kan være med å bidra til en høyere SOC er ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 29) «forståelsen av ens egen situasjon, tro på at en kan finne fram til løsninger og finne god mening i å forsøke på det». Guttene har troen på organiserte aktiviteter kan bidra til en bedring. Jeg tenker det er viktig at guttene får gode opplevelser med deltakelse i aktivitetene fordi det kan få guttene til å oppleve at det gir dem godt å være med. Et ønskescenario hadde selvfølgelig

vært om guttene og alle på skolen ble mer inkludert ved å delta i aktiviteter. Der de hadde fått venner ved å delta i aktivitetene, og dette ville vært en beskyttelsesfaktor for guttene og kunne bidratt til en høyere SOC.

Guttene sier de ønsker at læreren skal sjekke om alle har noen å være med før elevene går til friminuttet. Dette er noe jeg tenker som en god tanke og som kan bidra til inkludering ifølge Bjørnsrud (2014). Det kan være en beskyttelsesfaktor (Midthassel et al., 2011) med et godt sosialt fellesskap som legger til rette for en nær salutognese ifølge Olsen og Traavik (2010). Hadde friminuttene vært mer organisert kunne læreren vært mer trygg på at alle hadde et tilbud ute i friminuttet som de kunne gå til. Roland (2014) skriver at skolegården bør være forutsigbar og at det ofte foregår mobbing ute i friminuttene. Jeg vurderer at med mer organiserte aktiviteter i friminuttene vil gjøre skolegården mer forutsigbar og jeg tenker det kan være med på å forhindre mobbing.

4.1.6 Guttenes beskrivelser av mobbingen

Informantene forteller om en skolehverdag hvor de har opplevd mye mobbing. Guttene har opplevd «utestengelse, frekke kommentarer, stygge blikk, ignorering, dytting og slåsskamper». Det er ulikt når de opplevde mobbingen i skoleløpet, men guttene har blitt mobbet over tid, fra 1. klasse og helt opp til 3. klasse på videregående.

Etter Olweus (1992) sin definisjon kan dette karakteriseres som mobbing fordi det er gjentatte negative handlinger over tid. Det har variert når og hvor lenge mobbingen har foregått, men alle har blitt utsatt for mobbing over tid. Olweus og Solberg (1997) skiller mellom indirekte og direkte mobbing og det har forekommet med blant annet «utestengelse, frekke kommentarer, blikk og dytting». Den profesjonelle lærer er pålagt å jobbe for et godt psykososialt miljø i henhold til § 9a-1 i Opplæringslova (1998) som tilhører den yrkesetiske kompetansen til Damsgaard (2010). Jeg stiller spørsmål ved hvor godt lærerne jobbet for et godt psykososialt miljø på skolene. Det er lett for meg å si at lærerne burde oppdaget denne mobbingen, vertfall den direkte mobbingen som var for eksempel «frekke kommentarer, dytting og slåsskamper», dette burde vært synlig for lærerne. Vanskeligere kan det være å oppdage den indirekte mobbingen som «utestengelsen og ignoreringen» fordi den er mer skjult, likevel mener jeg det absolutt ikke er noen unnskyldning for å ikke se.

Jonas forteller sin historie:

> Ble mobba litt opp gjennom årene, men det har alltid vært fordi jeg var så rar og med rar så mener jeg stille og tilbaketrukket. Ville ikke snakke, ville ikke være med, ville ikke delta, sant. Syns alltid jeg bare var litt sånn rar, loner. På utsiden liksom. Så det var derfor da.

Dette er bekymringsfullt, fordi han unnskylder mobberne med å si, «fordi jeg var så rar». Idsøe og Idsøe (2011) peker på at mobbingen kan føre til at eleven får en redusert selvfølelse, og det tenker jeg dette handler om siden han på en måte legger skylden over på seg selv for mobbingen. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 97) skriver: «selvoppfatning er brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved elevens selvoppfatning..» dermed vurderer jeg selvfølelse som en side av selvoppfatningen. Denne eleven har blitt mobbet og fått høre at han er «rar». Derfor tror han på det selv og ser på det som hans egen skyld at han blir utsatt for mobbing. Dette viser et eksempel på «selvoppfyllende profeti» der guttens forventinger går i oppfyllelse fordi den blir ytret, dette skriver Imsen (2014, s. 371) om. Ut ifra Honneth, ref. i Jakobsen (2013) viser han til tre former for anerkjennelse som er sentralt for identitetsdanningen. Utviklingen av selvtilliten er avhengig av våre erfaringer med ansikt- til- ansikt- anerkjennelsen som blir kalt for kjærlighet. Kjærlighet er en gjensidig, emosjonell bekreftelse som er kjennetegn på ulike relasjoner med foreldre og vennskap, guttene har opplevd lite kjærlighet etter min vurdering, og dette kan bidra til å svekke identitet som «behov- og følelsesvesner» ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 359). Neste er om selvaktelsen som omhandler det å bli anerkjent som likestilt individ i den rettslige sfære. Dette viser til respekt der myndige mennesker anerkjennes som likeverdige rettssubjekt som andre mennesker med like rettigheter og plikter (Jakobsen, 2013). Guttene blir mobbet og deres rettigheter blir ikke opprettholdt, ifølge Opplæringslova (1998) § 9a-1 skal elevene ha rett på et «godt fysisk og psykososialt miljø», dette er noe guttene ikke har siden de blir mobbet. Det siste er ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013) selvverdsettelse som skal bidra til et bestemt samfunnsfellesskap gjennom å gi og motta av sosial verdsettelse. Det er rettet mot individets spesifikke evne og egenskaper, og dette handler om at guttene skal skille seg positivt fra andre. Jonas sier: «jeg var så rar», det ser ut til han opplevde at han skilte seg negativt ut i forhold til jevnaldrende. Fravær av disse tre anerkjennelsestypene kan ifølge Honneth, ref. i Jakobsen (2013, s. 361) ødelegge for «menneskelig selvrealiserings- og

individueringsprosess» og manglende anerkjennelse kan føre til «hele personenes identitet bryter sammen». Honneh, ref. i Jakobsen (2013, s. 361) beskriver mangler av disse tre som «misaktelse og krenkelser».

Det er delte erfaringer i hvilken grad lærerne oppdaget mobbingen. «..og de tok aldri noe særlig tak i det» er en felles erfaring fra guttene. Tobias opplevde en lærer som forsøkte å hjelpe han, men det var til liten nytte. «Det ble egentlig bare verre med at læreren sto og kjefta». Han har erfart at lærerne ikke trodde på han når han fortalte om mobbingen til lærerne, de trodde på mobberne, «mobberne de samkjørte historiene sine».

Guttene har ulike erfaringer i hvor stor grad de opplevde at lærerne oppdaget mobbingen. Tobias erfarte at en lærer forsøkte å hjelpe han med å kjefte på mobberne, men dette opplevde han som lite nyttig. Sigsgaard (2003) har forsket på kjefting av barn og det viser seg at barn opplever at de voksne kjefter mer, enn det voksne tror de gjør. De skulle ønske de voksne kunne si det til dem på en vanlig måte i stedet for å kjefte. I tillegg er kjefting nytteløst, fordi det ikke løser noen problemer (Sigsgaard, 2003). Tobias opplevde at kjeftingen ikke løste noen problem. Denne læreren så vertfall mobbingen, men manglet en teoretisk kompetanse som Damsgaard (2010) skriver innenfor pedagogikk og psykologi. Guttene opplevde mye mobbing som ikke ble sett og tatt tak i og dette viser manglende kompetanser ifølge Damsgaard (2010) som blant annet den yrkesetiske kompetansen. Den viser at lærerne er underlagt lover som Opplæringslova (1998) som blant annet inneholder § 9a-1 der det står at alle elever har rett på et godt psykososialt miljø.

Det å oppleve at du ikke blir trodd på når du forteller at du blir mobbet tolker jeg må være en krenkelse. Jeg kan tenke meg det var vanskelig å skulle si ifra om mobbing, så blir ikke eleven trodd. Dette ser jeg på som et svik fra læreren. Lærerens fagkompetanse, sosial kompetanse og yrkesetiske kompetanse som Damsgaard (2010) kaller det har ikke fått vist seg fra sin beste side i disse situasjonene. Læreren skal ha en fagkompetanse som inneholder pedagogisk kompetanse der lærerne burde ha sett varsellamper når det var snakk om mobbing. Elevene som er stille, har lav selvtillit, forsiktige og har få venner er klart i en risikogruppe for å bli utsatt for mobbing ifølge Olweus og Solberg (1997). Likevel blir ikke eleven trodd på når han sier han blir mobbet, eller mobbingen blir ikke oppdaget. Læreren skal ha en sosial kompetanse sier Damsgaard (2010) der læreren viser

omsorg og toleranse overfor elevene, og ved å overse mobbing er ikke det å vise omsorg ovenfor eleven. Den yrkesetiske kompetansen sier læreren skal ha kunnskap om lovverket og oppll. § 9a-3 «skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova» i saker som inneholder mobbing. Noe denne læreren tilsynelatende ikke gjorde. Det å bli utsatt for mobbing kan gi store konsekvenser for eleven som Idsøe og Idsøe (2011, s. 97) viser til som «redusert selvfølelse, skolevegring, og lavere prestasjonsnivå». Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2017) skriver også at angst og depresjon kan ha sammenheng med mobbing. Elevenes sårbarhet kan komme tydeligere frem når de blir utsatt for mobbing viser Follesø et al. (2016). Dette er noe guttene sliter med nå. Jeg skal ikke påstå at guttene sliter med disse tingene fordi de har blitt utsatt for mobbing, men det kan være en faktor som har spilt inn. Hva om guttene ikke hadde blitt utsatt for mobbing? Det har jeg ingen fasit på, men mobbing er en stor risikofaktor for negativ utvikling hos barnet sier Drugli (2013) og Lund, ref. i Torvik (2009) presenterer at mobbing er en årsak til innagerende atferd. Ifølge Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2017) er det en stor risikofaktor at eleven gir seg selv skylden for mobbingen, noe som jeg har vurdert at guttene gjorde til en viss grad.

Arne fortalte at han hadde det ganske greit på ungdomsskolen: «fordi jeg hadde kompiser rundt meg så å si hele tiden som backa meg opp». Når han begynte på videregående startet kompisene på andre linjer og da begynte mobbingen og ignoreringen. Han sier: «selvtilliten har blitt gravd lenger og lenger ned».

Dette synes jeg viser hvor viktige venner er for barn og unge som også Frønes (2006) legger vekt på. Vennene viste seg her til å være en sentral beskyttelsesfaktor for Arne som også Midthassel et al. (2011) peker på. Arne har noen å være sammen med og som han sier: «backa meg opp», noe som jeg vurderer viser til gode kvaliteter i vennskapet som von Tetzchner (2013) legger vekt på. Når han startet på videregående og vennene begynte på andre linjer tolker jeg han hadde ingen venner til å «backe» han opp. Det er ifølge Olsen og Traavik (2010) en risikofaktor og ha få eller ingen venner som Arne hadde da på videregående. Han er da i en risikogruppe for å bli utsatt for mobbing som Olweus og Solberg (1997) skriver og noe som han ble utsatt for. Arne er reflektert over hva mobbingen gjorde med han der han sier at selvtilliten ble lavere og dette er noe som Idsøe og Idsøe (2011) påpeker kan være en konsekvens av mobbing. I tillegg er mobbing en

stor risikofaktor for å utvikle psykiske vansker som Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2017) skriver.

Guttene skulle ønske lærerne kunne snakke med mobberne om konsekvenser av det de gjør og finne ut hvorfor mobberne mobber. Det å snakke med både mobber og mobbeutsatt er viktig, men det å ha en samtale med dem sammen er de skeptiske til. Guttene vil si til lærerne: «Ikke vær for myk! Ikke bare, å stakkars deg, omsorg, klem, klem. Bygg opp eleven! Til å bli sterkere, ikke for å være usikker og veik rett og slett». Guttene sier uansett, «ikke gi opp».

Guttene sier vi må finne ut av hvorfor og mobberen må få vite om konsekvensene av det de gjør, Idsøe og Idsøe (2016) peker også på at vi må prøve å forstå. Som Rørnes (2007) viser til kan mobbesirkelen tas opp i klassen der alle skal plassere seg selv i sirkelen. Dette kan bidra til at elevene blir mer bevisste på hvor de er i miljøet, og etter min erfaring så er det mange som vil få seg en liten «vekker», fordi om mange ikke er med på mobbingen kan de bli en tilskuer. Guttene sier til lærerne: «Ikke vær for myk! Ikke bare, å stakkars deg, omsorg, klem, klem. Bygg opp eleven! Til å bli sterkere, ikke for å være usikker og veik rett og slett». Dette sitatet synes jeg forteller så mye. En profesjonell lærer trenger kompetanser på mange ulike områder ifølge Damsgaard (2010), ikke bare en sosial kompetanse som viser omsorg, men det krever også det å kunne løse konflikter. Læreren må vise endrings og utviklingskompetanse, og det krever mot til å gjøre endringer. Det hjelper lite for eleven om han bare får trøst når han blir utsatt for mobbing, det kreves handling for å få stopp på dette. I tillegg sier de eleven må bygges opp, vi må støtte eleven å være med å heve elevens selvoppfatning og anerkjenne eleven. For å bygge opp eleven etter mobbing kan det være nyttig at eleven får profesjonell hjelp, dette støtter Idsøe og Idsøe (2016) som sier det må legges vekt på at mobbingen er noe historisk.

Prop. 57L (2016-2017) (2017) viser til rapporter som departementet støtter seg på som viser at verken skolene eller klageordningen fanger opp elever som blir mobbet og dette kan vi også se i disse situasjonene. Ut ifra den nye loven som regjeringen ønsker skal skolene ilegges en «aktivitetsplikt for skolene» som blant annet skal gi lærerne plikt til «å følge med, gripe inn og varsle» skolene har videre en «undersøkelsesplikt, de skal sette inn tiltak, eleven har rett til å bli hørt, skolen skal ha en plan for tiltakene og skolene skal dokumentere hva de gjør» (Prop. 57L (2016-2017), 2017, s. 76-79). Dette var kort

oppsummert forslaget til den nye loven som er mye mer konkretisert enn den nåværende. Spørsmålet mitt er om guttene hadde fått hjelp som hadde stoppet mobbingen om den nye loven hadde vært lovfestet. Dette er vanskelig å si, men jeg vurderer det som mye klarere hva skolene skal gjøre, her er det store krav til skolene for hva de skal gjøre om slike situasjoner oppstår og dette kunne kanskje bidratt til at lærerne visste mer hva de skulle gjøre i stedet for å «kjefte» som ble gjort.

Læringen

4.1.7 Guttenes beskrivelser av læreren

Da guttene fikk spørsmål om sine lærere vurderer jeg de snakker om de lærerne som har utmerka seg på en positiv eller negativ måte som gjør til at de husker dem. Etter mine erfaringer og tolkninger har guttene hatt mange ulike lærere opp gjennom årene og de har fått ulik opplæring fra alle.

Arne opplevde ikke så mye støtte fra lærerne og sier: «nei, det virket som om de så på det å være stille som et personlighetstrekk da».

Dette synes jeg er skarpt observert av en elev. Det kan hevdes at lærernes fagkompetanse som Damsgaard (2010) peker på er mangelfull fordi læreren så på det som «et personlighetstrekk». Jeg tolker atferden til Arne som et atferdsproblem i tråd med Lund (2012a, s. 22), som skriver når atferden «..hindrer læring og stabile og trygge relasjoner..». Da må læreren ta i bruk den yrkesetiske kompetansen ifølge Damsgaard (2010) og følge Opplæringslova (1998) § 1-3 og tilpasse opplæringen for Arne. Mangfoldet i skolen er stort og det kan være vanskelig å skille mellom hva som er normativ atferd og hva som er avvikende atferd (Ogden, 2015). Paulsen og Bru (2016) legger vekt på at læreren ikke må overtrampe elevens personlighet. I Arnes tilfelle hindrer atferden hans han og da må læreren hjelpe. Dersom læreren er usikker på om atferden til eleven hindrer han bør han finne ut av det. Læreren kan snakke med Arne, samarbeide med hjemmet eller samarbeide med andre lærere eller helsesøster for å forsøke å hjelpe han og benytte den sosial kompetansen læreren skal ha ifølge Damsgaard (2010).

Tobias forteller om en lærer han husker godt:

> Den læreren jeg hadde på ungdomsskolen var så absolutt, den gjorde så mye riktig. Hun ga meg ikke opp. Hun viste virkelig at hun var der for meg. Ja, og så hun jeg ikke hadde det så bra så tvang hun meg ikke, stressa meg ikke med lekser, fremføringer og prøver og det styret der. Hun bare, okay ta den tiden du trenger. Du skal ikke presses noe mer nå. Så det synes jeg virkelig var flott gjort av henne.

Etter min mening illustrerer sitatet flere sider. Læreren viser en sosial kompetanse som Damsgaard (2010) fremstiller, med at hun tilsynelatende var der for Tobias og læreren gjorde slik jeg tolker det, det Tobias ønsket der og da. Videre kan det se ut til at denne læreren var en signifikant andre som ifølge Frønes (2006) kan være en lærer. Dette fordi læreren til Tobias «var der for meg» som han sier og fordi han hadde lite kontakt med familie og venner. Anvik (2016) skriver at ungdom er opptatt av at noen ser, tar dem på alvor og forstår og dette tenker jeg Tobias opplevde med denne læreren ut ifra det han sier. Likevel stiller jeg spørsmål ved om læreren gjorde en forskjell for Tobias? Selvfølgelig trengte han denne omsorgen, men dette er en gutt som trengte en annen type hjelp i tillegg. Læreren viste en sosial kompetanse til en viss grad, men om ikke læreren visste hvordan hun kunne hjelpe Tobias noe mer, burde hun samarbeidet og snakket med andre for å hjelpe han. Læreren skal tillegg ha en yrkesetisk kompetanse ifølge Damsgaard (2010) der læreren har det klart for seg hvilke lover som gjelder. Det blir sagt at læreren så han ikke hadde det bra. Det er uvisst hvor mye læreren så, men ifølge bvl. § 6-4 (Barnevernloven, 2015) har læreren meldeplikt til barnevernet om det er «grunn til å tro» at det foreligger omsorgssvikt i hjemmet. Dette har jeg drøftet tidligere i oppgaven.

Jonas forteller om lærerne som hadde funnet ut at han «sleit litt» på ungdomsskolen og da hadde han fått en plan hvor han var på skolen to halve dager i uken og resten var han hjemme, men han måtte jobbe i skoletiden, «så det funka».

Det kan se ut som lærerne tar en enkel «løsning» for seg selv. Ifølge Damsgaard (2010) sine ulike kompetanser en profesjonell lærer trenger vurderer jeg det foreligger flere mangler ved lærernes kompetansene. Lærerne tar Jonas vekk fra klassen og det kan se ut til at lærerne mener det var til det beste for Jonas. Med mangler tenker jeg på blant annet tilpasset opplæring som er lovfestet i oppll. § 1-3 (Opplæringslova, 1998) og inkludering i skolen (Bjørnsrud, 2014). Læreren burde hatt kunnskap om at få eller ingen venner er en risikofaktor for negativ utvikling som Olsen og Traavik (2010) skriver. Derfor stiller

jeg spørsmål ved om dette bidro til noe positivt for eleven? Han sier selv han synes «det funka», og det var sikkert godt å slippe å dra på skolen. Om dette førte til en bedring for hans psykiske helse fikk jeg ikke noen anvisning på og dermed vurderer jeg det ikke ble noe bedre for han. Tilpasset opplæring og inkludering er store satsingsområder i skolen som en lærer absolutt bør ha god kjennskap til. Dette er noe hele skolen skal arbeide med og bidra slik at alle skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen som Bjørnsrud og Nilsen (2008) skriver. Det kan sies å være en smal tilnærming til tilpasset opplæring, der det skal settes inn tiltak til hver elev (Bachmann & Haug, 2006). Likevel det å sende en elev hjem, da kan det ikke har vært fokus på tilpasset opplæring og på elevens beste. I tillegg har han ingen pedagog han kan spørre om det skulle være noe han lurer på. Ifølge Damsgaard (2010) sine ulike kompetanser en lærer trenger for å være profesjonell er det flere svakheter slik jeg ser det, både ved fagkompetansen, sosial kompetansen, og yrkesetiske kompetansen. Det kan se ut til at lærerne var usikre på hvordan de skulle hjelpe Jonas og dermed sendte de han hjem for da var de «kvitt problemet» og Jonas var fornøyd med situasjonen.

Guttene har opplevd å få mye kjeft på skolen, men det sier de ikke fungerer.

Kjeft blir ofte benyttet både i skole og barnehage og Sigsgaard (2003) fant ut at dette var noe barna ikke likte, noe som også disse guttene forteller. Guttenes selvfølelse er lav i utgangspunktet, og det å få kjeft kan ikke føre til noen bedring av selvfølelsen. Læreren kan være en signifikant andre som Frønes (2006) skriver om og da kan det føles ekstra ydmykende når en lærer kjefter på dem. Honneth, ref. i Jakobsen (2013) har tre former for anerkjennelse. Der selvtilliten avhenger av våre erfaringer med ansikt- til- ansikt-anerkjennelsen som han kaller kjærlighet. Det handler om gjensidig, emosjonell bekreftelse (Jakobsen, 2013), med en lærer som kjefter kan denne gjensidige, emosjonelle bekreftelsen brytes ned. Sosial verdsettelse legger vekt på at guttene skal skille seg positivt fra andre. Ved å få kjeft kan denne positiviteten brytes ned. Det kan være i situasjoner hvor guttenes psykiske helse er så svak at de har nok med å være på skolen og da mener jeg det er kjærlighet de fortjener, ikke kjeft. Den profesjonelle lærer skal ifølge Damsgaard (2010) ha en fag- og sosial kompetanse og læreren burde vite at kjeft ikke er en god løsning. Kjefting er selvfølgelig ingen god løsning selv om eleven har vansker eller ikke, men jeg tenker når selvfølelsen er så lav kan kjeftingen virke ekstra sårende på eleven.

Guttene likte heller ikke når lærerne benyttet «forstørrelsesglass» på dem. «Det med at de på en måte ser deg så godt liksom. Det var det som irriterte meg mest liksom. Når de er ekstra strenge på meg, men ikke på de andre».

Den profesjonelle lærer skal ifølge Damsgaard (2010) ha ulike kompetanser som gjør læreren profesjonell. Læreren skal blant annet ha en sosial kompetanse og en fagkompetanse, som Anvik (2016) skriver så vektlegger de unge at noen ser, tar dem på alvor og forstår. Det at guttene opplevde at lærerne tok «forstørrelsesglass» på dem kan vise at lærerne så guttene, men at de ikke forstod guttene i like stor grad. Siden guttene sier det «irriterte» at lærerne gjorde det, kan det forstås som lærerne ikke forsto. Fordi hadde de forstått hadde de forhåpentligvis ikke gjort dette. Når ikke lærerne forsto, vurderer jeg at lærerne ikke tok dem på alvor. Dette kan være en grunn til guttene ikke ble anerkjent som Halås et al. (2016) skriver om.

Jonas forteller en historie om en lærer som han så på både som «den beste og verste» læreren. Det han likte godt med henne var at hun var så oppdatert. Han forteller om den gangen han hadde laget en tegning der han hadde skrevet «proana» gjemt bort i tegningen. «Det at hun bare så at jeg sleit med anoreksi bare så det gjennom tegningen min liksom». Etter denne episoden hadde de mange samtaler, men det han ikke synes var bra med henne var når hun fant ut han hadde spiseforstyrrelse var de «fornøyd» med det, og da var det svar på alle spørsmål for lærerne. Selv om det ikke var bunnen i hans problemer.

Denne læreren viser først og fremst en bra fagkompetanse som Damsgaard (2010) kaller det, det å forstå at eleven har anoreksi ut fra tegningen mener jeg er en observant lærer. Det er mest sannsynlig ikke alle lærere som vet hva «proana» er for noe, og eleven sier han synes det var svært bra med en oppdatert lærer. «Proana» var gjemt bort i tegningen, på en måte så ingen skulle se det. Likevel så viser dette at gutten ønsker «å bli sett» som Anvik (2016, s. 37) skriver. Læreren viser en pedagogisk kompetanse (Damsgaard, 2010) der læreren er oppdatert, hun ser og hun snakker med eleven. Som Anvik (2016) peker på så ønsker de unge at noen ser, tar dem på alvor og forstår. Jonas ble sett, og dette poengterer han selv siden han sier «bare så at jeg». Likevel så stopper det opp her, da læreren har funnet ut han har anoreksi. Dette er noe Jonas reagerer på, og sier at da var de «fornøyd». Anoreksi er en alvorlig sykdom, og kan i verste tilfelle føre til død ifølge

Folkehelseinstituttet (2016) og her vurderer jeg at læreren ikke så alvorligheten med denne sykdommen, siden hun ikke gjorde noe. Dermed forsto ikke denne læreren og tok ikke han på alvor i stor nok grad som Anvik (2016) legger vekt på. Hadde læreren brukt tid på å forstå, så hadde det vært en mulighet for det som var underliggende for anoreksien hadde kommet frem. Læreren har vist en bra pedagogisk kompetanse som Damsgaard (2010) skriver, men viser her en manglende forståelse av alvorligheten til anoreksi. Læreren burde vist en sosial kompetanse som Damsgaard (2010) kaller det der læreren skal vise vilje til samarbeid med andre fagfolk. Om eleven hadde fått profesjonell hjelp kunne det bidratt til at han hadde fått hjelp for det som var underliggende for anoreksien. Læreren skulle hatt en yrkesetisk kompetanse som Damsgaard (2010) skriver der læreren skal blant annet vite om plikten til å melde fra til barnevernet, jamfør bvl. § 6-4 og oppll. § 15-3 og dette har jeg drøftet tidligere at læreren burde gjort.

Guttene synes en god lærer er en som ser alle, og ikke bare de som er populære. Der læreren viser «omsorg, respekt og kjærlighet» for alle i klassen. De utdyper dette og sier de ønsker en lærer som viser forståelse for at det kan ha skjedd noe som gjør til at ikke eleven har fått gjort leksa si. En lærer som er der for dem, og spør hvordan en føler seg. Viktigheten av å finne en balanse mellom å være forståelsesfull, og det å la eleven slippe helt unna blir påpekt. Dette forklares med et eksempel på om eleven ikke liker å lese høyt i klassen, da kan læreren ta med eleven til et annet rom å lese høyt der. I tillegg sier guttene at læreren må kunne faget sitt og gjøre det spennende.

Guttene forteller om hvordan de ønsker læreren skal være. Sett ut ifra de ulike kompetansene til Damsgaard (2010) for hva som kreves for å være en profesjonell lærer kan det trekkes paralleller til det guttene sier. Jeg har vurdert at guttene legger mest vekt på den sosiale kompetansen, den didaktisk kompetansen, og fagkompetansen som Damsgaard (2010) snakker om. De nevner ikke direkte noen kompetanser som kan kobles til endrings og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse, likevel er guttene opptatt av videreutvikling i skolen der de blant annet peker på flere momenter som burde vært bedre i skolen. Jeg vil trekke frem at guttene er mest opptatt av de såkalte sosiale ferdighetene der de ønsker en lærer som viser «omsorg, respekt og kjærlighet». Dette vektlegger Damsgaard (2010) der hun sier at læreren må vise omsorg og toleranse og dermed vurderer jeg de som opptatt av mye av det samme. Som Anvik (2016, s. 37) peker på er unge opptatt av «å bli sett, tatt på alvor og forstått». Guttene legger vekt på mer

«forståelse», samtidig så tolker jeg at de ønsker «å bli tatt på alvor» fordi de sier de vil ikke bare slippe. Slik jeg tenker så ønsker de en bedre tilpasset opplæring slik de har mulighet til å gjennomføre det de andre i klassen skal, bare på en litt annerledes måte. Jeg vurderer at guttene ønsker å gjøre det best mulig på skolen.

Guttene hadde ønsket å ikke bare bli sett på som en elev, men som en person.

> Hvis du bare kunne sett litt lenger forbi nå, hvis du ser litt innenfor meg her nå så ser du at det her er en unge liksom som har hatt fem fedre de siste to årene. Kan du være så snill og bare holde kjeft å se litt sånn bak veggen. Ikke vær så overfladisk på en måte.

Ut ifra sitatet tolker jeg dette som en elev som skulle ønske seg en læreren som var mer profesjonell som Damsgaard (2010) viser til, en lærer som har en sosial kompetanse som viser omsorg og toleranse for eleven. Dette vurderer jeg eleven anser som mangelfullt her og i tillegg burde læreren vist en bedre fagkompetanse slik at den pedagogiske kompetansen burde vært mer i fokus, der den unge hadde blitt som Anvik (2016, s. 37) skriver «bli sett, tatt på alvor og forstått». Idsøe og Idsøe (2016) peker på at vi som lærere må forstå elevens tanker. Det kan være vanskelig å arbeide med skolearbeid når eleven har blitt utsatt for mobbing eller andre vanskelige opplevelser virrer i hodet. Han sier han skulle ønske læreren så på han ikke bare som en elev, men som en person. Det synes jeg er sterkt og det forteller meg at dette er en elev som trenger kjærlighet som Honneth, ref. i Jakobsen (2013) for å føle seg anerkjent. En lærer kan være en signifikant andre for en elev ifølge Frønes (2006) og en lærer kan være en sentral beskyttelsesfaktor for en elev. Dette er noe en profesjonell lærer burde ha kunnskap om, og ta på alvor.

Guttene skulle ønske det var mer åpenhet, og mener psykologi skulle vært et fag i skolen. Der elevene burde blitt fortalt:

> Jeg ville sagt det er greit å skille seg ut. Det er greit å være annerledes, det er greit å ikke være sosial alltid. Det er greit å ikke være sosial i en skolesituasjon bare fordi man skal være sosial der, hvis det ikke er noen som man kommer overens med. Det er viktig å finne individer du føler deg komfortabel å snakke med.. Det

> er viktig å kunne snakke med alle, men ikke forvent å kom overens, ikke forvent å kunne like alle.

Det har blitt mer fokus på psykisk helse i media de senere årene, likevel så opplever guttene at det burde vært mer åpenhet rundt temaet i skolen. Det kan se ut til at guttene opplever dette som skam, noe som også Berg (2005) skriver om. Den unge som møter sine psykiske vansker må ofte først møte seg selv og sine fordommer, der manglende kunnskap og uvitenhet om hvor man kan få hjelp er vanlig. Den unge kan møte hindringer hos de nære voksne ifølge Berg (2005). Guttenes forslag om et eget fag i skolen om psykisk helse kan være med å øke kunnskapen til både foreldre og elever, og det kan bidra til å ufarliggjøre og normalisere psykisk uhelse som for mange virker stigmatiserende og vanskelig å snakke om. I den generelle delen av læreplan står det:

> Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

For «å ruste» barn, unge og voksne til å møte livets utfordringer som Kunnskapsdepartementet (2006) skriver, tolker jeg det innebærer også elevens psykiske uhelse. Som guttene sier det å ha et fag i skolen om dette temaet kan bidra til å ruste barn og unge til å møte slike utfordringer på en bedre måte. Selvfølgelig må eleven ha profesjonell hjelp hvis vanskene er av alvorlig grad. Likevel kan det å ha lært om dette på skolen være med så eleven vet hvor man kan få hjelp og som Berg (2005) skriver, så kan elevens egne fordommer være mindre og jeg vurderer at terskelen for å søke hjelp kan da være lavere. Det kan bli enklere å snakke med venner om et slikt tema om de har hatt om det på skolen. Som Befring (2014) skriver så må det jobbes mot diskriminering og ekskludering av forskjellige grupper. Denne gutten vil ha en mer åpenhet i skolen om at alle er forskjellige, og kanskje er vi ikke flinke nok til å sette ord på at alle ikke kan komme overens. Som han sier så er dette noe elevene burde fått vite om, og et slikt fag i skolen kunne være et fag der ulike tema kunne blitt snakket om og diskutert i klassen.

4.1.8 Guttenes beskrivelser av det faglige på skolen

Guttene får spørsmål om hvordan det går med det faglige på skolen. Arne sier han ser på seg selv som ganske gjennomsnittlig faglig «jeg hadde 4,1 i snitt på ungdomsskolen». De andre guttene forteller de henger ikke med, men i litt ulik grad. Tobias sier: «det går jo ikke fremover. Huff. Det går mer bakover føler jeg vertfall». Han forteller videre: «jeg vil ikke drite i det» og han legger til: «jeg må nesten tenke mer på helsa mi». Jonas sier det kommer an på faget, «utenom fag som jeg er naturlig flink i på en måte». Han fikk ofte høre at du kan bedre hvis du vil. På videregående gikk han helse, og fikk «masse 6ere».

Ut ifra det guttene sier tolker jeg de ble sett på som såkalte «underytere» i skolen som Olsen og Traavik (2010, s. 31) kaller dem med liten tro på seg selv og lav motivasjon for skolen. Ordet underyter vurderer jeg kan assosieres med latskap, og elever som ikke gidder. Her må det huskes på at dette er gutter som har levd under svært vanskelige hjemmeforhold, som har få eller ingen venner og som har opplevd å bli mobbet. Dette er gutter som har opplevd mye mer enn de fleste. Jonas fikk ofte høre at han klarer bedre hvis han vil. Denne holdningen mener jeg viser at læreren har liten forståelse for eleven som Anvik (2016) peker på. I tillegg så tolker jeg at læreren ser på Jonas som en underyter som Olsen og Traavik (2010) kaller dem, siden han sier «klarer bedre hvis han vil» der læreren forklarer situasjonen ut ifra elevens vilje.

Olsen og Traavik (2010) peker på at elever i risiko har vanskeligheter med å se sin egen kompetanse og lærerne må jobbe for å lete etter elevens ressurser- og hjelpe dem til å søke etter SOC. Med at læreren har en yrkesetisk kompetanse som ifølge Damsgaard (2010) skal blant annet følge oppll. § 1-3 og tilpasse undervisningen til alle elever tolker jeg tilpasset opplæring handler om å lete etter elevens ressurser. Den tilpassede opplæringen vurderer jeg henger sammen med det Olsen og Traavik (2010, s. 142) som understreker viktigheten med å snu elevenes vanskelige situasjon til å ha fokus på elevens «ressurser, muligheter og det å spille hovedrollen i eget liv», istedenfor å ha en «offerrolle». Guttene opplever det å ikke henge med, og det kan se ut til at eleven ikke har fått en tilfredsstillende tilpasset opplæring. Meld. St. 16 (2006-2007) skriver at elevene ikke får god nok tilpasset opplæring og kan se ut til at det ikke er annerledes i disse tilfellene. Som Bjørnsrud og Nilsen (2008) skriver skal alle elever få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det kan hevdes at guttene ikke har opplevd

dette, siden de sier det ikke går fremover. Vygotskij (2001, s. 15) skiller mellom «barns faktiske utviklingsnivå» og «dets potensielle utviklingsnivå». Ved at læreren kan skille mellom disse to nivåene tenker jeg det kan bidra til en bedre tilpasset opplæring. Avstanden mellom disse to kalte Vygotskij (2001, s. 15) for «sonen for nærmeste utvikling» eller «proksimale utviklingssone» som Imsen (2014, s. 192) refererer til. Når guttene sier: «det går mer bakover» mener jeg det ikke blir tatt hensyn til elevens nærmeste utviklingssone. Det kan være for stort steg mellom elevens faktiske utviklingsnivå og til der læreren mener at elevens potensielle utviklingsnivå befinner seg. Slik som Tobias sier, «jeg vil jo ikke drite i det», men han må tenke på helsa si. Dette viser en elev som vil, men som trenger støtte og hjelp. Læreren må også hjelpe eleven til å finne frem til nærmeste utviklingssone. En profesjonell lærer skal som sagt tilpasse opplæringen til hver elev. Om læreren hadde forsøkt å gi guttene en bedre tilpasset opplæring, men guttene fortsatt ikke hadde fått ett «tilfredsstillande utbytte» av opplæringen har eleven rett på spesialundervisning i henhold til oppll. § 5-1 (Opplæringslova, 1998).

Med «naturlig» flink tolker jeg Jonas mener fag han får gode karakterer i uten å måtte jobbe mye med fagene. Jeg vurderer han har opplevd mestring i disse fagene og dermed er selvoppfatningen til eleven bedre i fagene han er «naturlig» flink, som Olsen og Traavik (2010) skriver så er mestring viktig for elevens selvoppfatning. Eleven sier det går bedre i fagene han er «naturlig» flink til og det kan være læreren som har gitt ros og bekreftelser som Olsen og Traavik (2010) peker på. Han forteller han fikk «masse 6ere» og når han opplevde mestring med 6ere kan det ha vært godt for hans selvoppfatning. Denne opplevelsen av mestring kunne være med å bidra slik at Jonas fikk lyst til å gjøre det bra til neste prøve også.

Vi snakker om fagene i skolen, og to fag som skiller seg ut for alle informantene er mat og helse og kroppsøving. Det er delte meninger og opplevelser av disse fagene. Casper sier «jeg likte gymtimene, da var jeg litt ettertrakta sånn sett fordi jeg var ganske god». De andre guttene likte ikke kroppsøvingen. Dette var det ulike grunner til. Arne sier han ikke likte gym fordi han ikke var noe atletisk. Tobias forteller «det er jo det at jeg har så angst, at jeg klarer ikke å trene sammen med andre». Derfor hadde han svært sjelden gym. Jonas forteller:

> Jeg nekta å dusje med de andre så derfor kunne jeg ikke ha gym liksom. Jeg kunne ikke gå rundt å stinke svette hele skoledagen og ville ikke gå i trange klær. Men så ville jeg egentlig bare ikke vise meg naken og vise hvor feminin jeg var liksom.

Jonas sier læreren konkluderte raskt med at han ikke brydde seg om skolen og derfor ikke ville ha gym, og de satte i verk et «antiskuleprogram».

Jeg får inntrykk av at en av grunnene til at Casper likte gymtimene var hans opplevelse av mestring og dette ga han en god selvoppfatning i disse timene som Olsen og Traavik (2010) skriver. Han sier selv «jeg var ganske god» og for å si dette kan man trenge en god selvoppfatning. En annen grunn til at Casper har bedre selvoppfatning i gymtimene kan være fordi han ble anerkjent av de andre elevene der han opplevde kjærlighet og sosial verdsettelse som Honneth, ref. i Jakobsen (2013) skriver om. Fra de jevnaldrende opplevde han kjærlighet med gjensidig, emosjonell bekreftelse fra dem. Dette tenker jeg han opplevde fordi han sier han var «ettertrakta». Jeg vurderer at Casper opplevde sosial verdsettelse der han skiller seg positivt fra andre elever i klassen med å være god. Dette kan altså ha bidratt til at Casper føler seg anerkjent i gymtimene og det kan være med å styrke hans identitet. De andre guttene som ikke likte gymtimene hadde motsatte opplevelser av Casper sine, der det blir blant annet sagt «ikke atletisk». Guttene opplevde ikke mestring i disse timene som, ifølge Olsen og Traavik (2010) kan få betydning for elevens selvoppfatning. Tobias hadde angst for å ha gym og det kan, ifølge Ogden (2015, s. 172) føre til en «tilbaketrekkingsatferd» hos eleven. Noe som Tobias forteller, når han sier han svært sjelden var med i gymtimene. Jeg stiller spørsmålstegn ved om Tobias fikk tilpasset opplæring i gymtimene. Ved å ha samtaler med Tobias kunne læreren og han forsøkt å løse situasjonen etter hva som var til det beste for han. Det samme kunne vært gjort i situasjonen til Jonas. Jonas som ikke ville dusje med de andre, hva om han fikk låne lærergarderoben? Eller fikk gå og dusje ti minutter før de andre? Som Anvik (2016) skriver så ønsker de unge at noen ser, tar dem på alvor og forstår og for å få til dette tenker jeg lærerne må lytte til eleven for å høre hvorfor han ikke ville ha gym. Jonas mener lærerne var altfor raske til å si han ikke brydde seg om skolen og dette viser igjen som sagt tidligere at guttene ble sett på som underytere av lærerne som Olsen og Traavik (2010) kaller dem. Lærerne hadde oppdaget at Jonas hadde anoreksi, da peker jeg på lærerens sammensatte kompetanse som Damsgaard (2010) kaller det og her mener jeg

læreren burde visst at når en elev har anoreksi har han vansker med kroppen sin og dermed kan gym være et utfordrende fag.

Jonas forteller om mat og helse:

> Det hatet jeg og liksom. For jeg blir så engstelig av meg, ett eller annet med at du skal på en måte stå der å lage mat også skal alle stå å se på deg… Der hvor jeg måtte stå frem å vise hele meg liksom, det var det verste.

Det å stå på kjøkkenet og ha ansvar for en rett er noe guttene ikke likte. Arne forteller han synes mat og helse var «greit egentlig. Jeg hadde noen av mine bestekompiser på samme matlagingsgruppe så det var jo litt greit.»

Det Jonas forteller om mat og helse kan være grunnet i hans selvoppfatning. Han sier han blir «engstelig», som Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver så kan elevens oppfatninger av seg selv bygge på erfaringer, dermed vurderer jeg hans erfaringer bygger på tidligere mat og helse timer. Det Jonas forteller om mat og helse kan det dras paralleller til gymtimene. Eleven skal få tilpasset opplæring i mat og helse som er lovfestet i oppll. § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Jonas likte ikke at «alle» ser på han. Hva om han fikk en benk som var litt i «bakgrunnen» av de andre på gruppen? Jeg mener dette er enkle grep som kan gjøres i en slik time. For å få til dette kreves det som Anvik (2016, s. 37) skriver at den unge må «bli sett, tatt på alvor og forstått». Jeg tolker dette som sentrale nøkkelord for en lærer for å kunne få til en god tilpasset opplæring. Ved å legge til rette for Jonas i disse timene kunne det vært med å bidra så han opplevde mestring i slike situasjoner som kunne gitt han en bedre selvfølelse.

Arne forteller at han likte mat og helse fordi da fikk han være med bestevennene sine. Ifølge Frønes (2006) er vennskap svært viktig for elevene og jeg tolker at Arne fikk være med personer han liker og som han følte seg trygg med i gruppen. Likevel kan det på en annen side sies at det ikke var den ene og alene grunnen til at Arne likte mat og helse.

Alle informantene synes individuell jobbing er det beste. Guttene har opplevd å ikke ha noen gruppe å være med. Casper forteller «jeg var alltid den som ikke hadde noen å være

med i gruppearbeid. Jeg ble aldri sett. Hvis vi ble satt til nabobordet, var jeg alltid på sidelinja». Guttene sier de skulle ønske lærerne kunne bestemme gruppene.

Vygotskij hevder ifølge Wittek (2004) at det er i det sosiale samspill læring er mulig i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Guttene hevder imidlertid at de synes individuell jobbing er det beste. Det er ikke noen motsetning til Vygotsij, for det ser ut til at det er det sosiale samspillet som har vært problematisk for dem. Som det å oppleve å ikke ha noen gruppe å være med. Ifølge Mead, ref. i Imsen (2014) må det i tillegg foreligge en sosial relasjon. Jeg tolker det er dette som har vært det vanskeligste for guttene, siden de har manglet den sosiale relasjonen kan det være vanskelig å lære sammen i en gruppe og dette kan være en forklaring på hvorfor de foretrakk individuell jobbing.

Frønes (2006) snakker om sosialiseringen som kan skje med læring ved modeller og imitering. Guttene ser de jevnaldrende i klassen finne hverandre og sin gruppe, mens de står igjen alene og dette kan føre til at selvoppfatningen til elevene blir svekket. Det å oppleve å være utenfor fellesskapet kan være «drepende» som Anvik (2016, s. 44) skriver. Guttenes avvisende reaksjoner fra de andre i klassen kan gi konsekvenser for hvordan gutten forstår seg selv som von Tetzchner (2013) skriver. Dette kan igjen få følger for elevens selvoppfatning fordi eleven har fått negative erfaringer med å ikke få være med i en gruppe og det kan igjen påvirke elevens «tanker, følelser, motiver og handlinger» ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 79).

Dette er situasjoner som kunne vært unngått av en profesjonell lærer, som Damsgaard (2010) skriver så skal denne læreren ha en sammensatt kompetanse. Denne læreren skal blant annet inkludere alle elever i fellesskapet på skolen. Det at eleven står på utsiden av en gruppe er ikke å bli inkludert, men ekskludert fra fellesskapet. Som Bjørnsrud (2014) skriver så har blant annet læreren ansvar for å skape en inkluderende skole. Guttene forteller de skulle ønske læreren kunne laget gruppene, og dette mener jeg er en god og gjennomførbar løsning.

Alle synes fremføringer var ekkelt og de var veldig nervøse. Nervøsiteten har sluppet litt etter hvert som de har blitt eldre og fått mer erfaringer med det.

Guttene var nervøse, men likevel gjennomførte de fremføringer. Dette tenker jeg ga en følelse av mestring for guttene. Som Olsen og Traavik (2010) viser til så henger mestring sammen med resiliensperspektivet. Det å oppleve å klare å gjennomføre fremføringer kan gi eleven tro på egne krefter ifølge Olsen og Traavik (2010). De sier nervøsiteten har sluppet litt og det kan være fordi de har opplevd mestring som kan øke guttenes selvoppfatning som Olsen og Traavik (2010) skriver. Det kan se ut til at siden de vet de klarer å gjennomføre fremføringer og selvoppfatningen har økt, da avtar nervøsiteten noe.

«Basic tavleundervisning» fungerer greit, selv om guttene påpeker det å rekke opp hånda ikke skjer ofte. I tillegg kommer det an på hvor sikker de er på om svaret er rett, de vil helst være 100 % sikker på det de svarer er rett. Jonas sier dette om å rekke opp hånda: «Det gjorde jeg nesten aldri. Men når jeg gjorde det sant, så når jeg gjorde det så visste de at det kom noe jævlig smart sant. Da holdt alle kjeft liksom, klassen var helt stille, også hørte de».

Jeg tolker «basic tavleundervisning» som en individuell arbeidsmetode der læreren styrer undervisningen og elevene sitter og lytter. Det å rekke opp hånda er ofte forbundet med denne typen undervisning og her ville guttene være helt sikre på svarene de hadde var riktige før de sa noe. Dette vurderer jeg har med guttenes selvoppfatning å gjøre. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 97) definerer: «selvoppfatning er brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved elevens selvoppfatning, også selvvurderinger og forventinger om mestring i skolesammenheng». Guttenes forventinger om det å mestre i skolen anser jeg som lave og de er usikre på seg selv og vil være helt sikre før de sier noe.

Honneth, ref. i Jakobsen (2013) snakker om de tre formene for selvforhold der den ene av dem er sosial verdsettelse som handler om individets særegenhet som spesifikke evner og egenskaper. Jonas sier han sjelden sa noe, men når han sa noe var det noe «jævlig smart» og det kan se ut til han skilte seg fra de andre i klassen på en positiv måte. Mest sannsynlig rakk de andre i klassen oftere opp handa og kanskje ikke tenkte like godt over det de skulle si, mens Jonas var helt sikker før han sa noe og dermed var kvaliteten på det han sa god. Siden alle i klassen ble stille for å høre på Jonas tenker jeg klassen verdsatte det han sa.

Informantene forteller om det å lese høyt i klassen var noe de ikke likte. Jonas forteller om en opplevelse:

> Jeg cringe når jeg tenker på hvordan jeg var, jeg leste kanskje med sånn skikkelig stygg tulle stemme og du hørte andre var sånn åhh gi deg nå. Det kan være jeg bare dytta boka til side, eller jeg lukka boka og la den i sekken og bare jeg vet ikke hvor boka mi er, ikke sant. Så jeg tror jeg protesterte liksom på en sånn barnslig måte. Og når jeg leste kunne alle høre at stemmen skalv og jeg stamma og visste ikke hvor jeg var i boka hvis vi stoppa ett sekund. Også leste jeg lavt da. Det var bad business det.

Lærerens sammensatte kompetanse skal ifølge Damsgaard (2010) føre til at læreren er profesjonell. Læreren skal tilpasse opplæringen til alle elever jamfør oppll. § 1-3 (Opplæringslova, 1998), og det å lese høyt var ikke noe guttene likte. Den profesjonelle lærer burde ha snakka med Jonas, som Anvik (2016) skriver så vil de unge at noen ser, tar på alvor og forstår. Hadde læreren gjort dette kunne det spart Jonas for mye ubehag og i tillegg tenker jeg det ble mye uroligheter i klassen når dette foregikk, og det kunne vært unngått med en bedre tilpasset opplæring. Jonas kunne for eksempel lest alene sammen med læreren først og etter hvert med flere elever, dette etter hva Jonas selv følte seg komfortabel med.

4.1.9 Avsluttende refleksjoner

Guttene har verdifulle erfaringer om «livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen». Samspillperspektivet er ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 35) bygget på forhold i og omkring barnet som er «individuelle, familiære og nettverksmessige» som til sammen kan innebære både risiko og resiliens for guttene. Guttene har blitt utsatt for mange risikofaktorer som «vansker med det faglige på skolen, psykiske vansker, mobbing, få eller ingen venner, omsorgssvikt kan ha forekommet, mange lærere som ikke har foretatt seg noe». Til tross for alle risikofaktorene har guttene klart seg bra etter min tolkning av situasjonen. Ifølge Luthar, ref. i Olsen og Traavik (2010, s. 35) skal det være «fravær av alvorlige psykiske lidelser» for at de skal være resiliens. Det er vanskelig å si hvilken grad depresjonen og angsten til guttene er alvorlige psykiske lidelser. Likevel klarer guttene å gå på skole eller søke jobb til tross for sine psykiske vansker, da vil jeg si de har klart seg bra, tross en oppvekst med flere risikofaktorer. Guttene viser større

eller mindre grad av resiliens fordi de har klart seg bra tross mange risikofaktorer i livene sine som Drugli (2013) skriver. En faktor som jeg tolker har vært viktig for å dempe risikofaktorene er guttenes «forståelsen av ens egen situasjon, tro på at en kan finne fram til løsninger og finne god mening i å forsøke på det» (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Dette er faktorer som er med på å utvikle en høy SOC, SOC er vesentlig for hvordan vi klarer oss i livet ifølge Olsen og Traavik (2010). Gjennom intervjuene opplever jeg hvor reflekterte guttene er og de viser en forståelse for situasjonen de befinner seg i. En annen beskyttelsesfaktor kan for noen av guttene være det å ha en signifikant andre som ifølge Mead, ref. i Frønes (2006) kan være en venn, lærer, eller en i familien. For noen av guttene kan også Forandringsfabrikken ha vært en signifikant andre og en viktig beskyttelsesfaktor. Jeg vil tilslutt kaste lys over hvorvidt det er mulig å lære og trives på skolen når elevene har en slik hjemmesituasjon som disse guttene har opplevd. Som Killèn (2009) skriver så kan omsorgssvikt blant annet føre til innlæringsproblemer. Jeg vurderer elevenes erfaringer fra hjemmet kan være en stor belastning for dem og de kan føre til mye bekymringer. Dermed kan det være vanskelig å skulle konsentrere seg og lære. Idsøe og Idsøe (2016) peker på at vi som lærere må vise forståelse når vonde tanker fra mobbing svirrer rundt i hodet. Jeg vurderer at vi lærere må vise forståelse når andre bekymringer melder seg også. Det kan være når man ikke vet hva som møter en når man kommer hjem fra skolen, det kan føre til mye bekymringer og vonde tanker for eleven. Jeg tenker at når man har mange bekymringer og nok med å være på skolen kan det være utfordrende å få seg venner. I tillegg det å oppleve voksne som ser, eller burde se ikke gjør noe for å hjelpe deg, det tenker jeg kan oppleves som krenkende.

På bakgrunn av presentasjon av funn og mine drøftinger har det kommet frem mange erfaringer om hva guttene sier om «livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen». Videre kommer det en avslutning på oppgaven der jeg skal forsøke å samle tråder og komme med en oppsummering av mine funn.

5 Avslutning

I dette kapittelet skal jeg forsøke å samle tråder og oppsummere mine viktigste funn. Min problemstilling er:

Hvilke erfaringer har gutter som viser innagerende atferd- og hva sier de om livskvaliteten, det sosiale livet og læringen på skolen?

Jeg vil starte med forforståelsen min som var at jeg tenkte det skulle bli utfordrende å få guttene i tale. Her opplevde jeg det motsatte, noe som betyr at jeg opplevde gutter som åpnet seg, var reflekterte og hadde gode svar på mine spørsmål. Min studie kommer frem til flere momenter som jeg synes vi lærere bør tenke på i vårt møte med gutter som viser innagerende atferd. Likevel er ikke denne studien generaliserbar og kan ikke i den grad overføres til andre, men jeg tenker resultatene i denne studien kan få oss til å reflektere grundigere over våre handlinger i møte med innagerende gutter i skolen.

5.1.1.1 Livskvaliteten

Guttene karakteriserer seg selv som innagerende ved å melde seg selv på i denne undersøkelsen. De har vansker med depresjon, angst og spiseforstyrrelser som er ulike typer av innagerende atferd ifølge Merrel (2008) og Ogden (2015). Jeg kom frem til at denne atferden de beskriver «bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon» (Lund, 2012a, s. 22) og kan da ses på som et atferdsproblem. Et resultat som overrasket meg var det de fortalte om sine hjemmeforhold og tilsynelatende at ingen har hjulpet dem. Jeg har kommet frem til at det kan være «grunn til å tro» at guttene har vært utsatt for omsorgssvikt fordi det har for eksempel vært uttalelser om vold. Læreren burde dermed hatt en yrkesetisk kompetanse der læreren følger bvl. § 6-4 andre ledd om meldeplikten.

5.1.1.2 Det sosiale livet

Temaet venner har vært sentralt i denne oppgaven, og dette er noe guttene har vært opptatt av. Frønes (2006) skriver også at venner er viktig for barn og unge og Lund (2004) fant ut i sin undersøkelse at venner var viktig for elever som viser innagerende atferd. Det å skaffe seg venner har guttene erfart som problematisk og de har opplevd å ha få eller ingen venner. Guttene ville så gjerne bli sett av jevnaldrende. Ifølge Olsen og Traavik

(2010) er få eller ingen venner en risikofaktor, men jeg mener likevel at få venner kan være en beskyttelsesfaktor for guttene. Det er mye bedre med en venn enn ingen venner. Vanskene med å få seg venner gjenspeiler seg i friminuttene der de har erfart å ikke ha noen å være med. Friminuttet er et tema som alle guttene var opptatt av og de kom med gode og reflekterte ønsker. Kort fortalt ville de ha mer organiserte friminutt der alle kunne være med. Dette tolket jeg kunne ha mange positive og viktige gevinster som en mer inkluderende skole og trening av sosiale ferdigheter i naturlige omgivelser. Det å organisere friminuttene har jeg vurdert kan være med å forhindre mobbing. Mobbing var noe alle guttene har erfart, som «utestengelse, frekke kommentarer, stygge blikk, ignorering, dytting og slåsskamper». Guttene hadde til felles at det var ingen som tilsynelatende hjalp dem med å få slutt på mobbingen. Lund, ref. i Torvik (2009) presenterer at mobbing er en årsak til innagerende atferd. Jeg skal ikke si at mobbingen som guttene ble utsatt for alene er grunnen til deres atferd, men det kan ha vært en sentral faktor. Anvik (2016) skriver at unge ønsker at fagpersoner ser, tar dem på alvor og forstår, jeg har kommet frem til at guttene ønsket dette også fra jevnaldrende og foreldre.

5.1.1.3 Læringen

For å oppnå en god læring er det sentralt med en profesjonell lærer som Damsgaard (2010) snakker om. Guttene har opplevd mange ulike lærere. Likevel er det mye til felles. Jeg vil trekke frem læreren som så på «det å være stille som et personlighetstrekk», dette tolket jeg som en mangelfull forståelse og manglende fagkompetanse. Guttene forteller om hendelser som fungerte på skolen. Jonas fortalte at han fikk være hjemme fra skolen noen dager i uken eller Tobias som forteller om læreren sin, likevel stiller jeg spørsmålstegn ved om situasjonene til guttene ble bedret. Dette har jeg tatt frem som en manglende kompetanse hos læreren. Den manglende kompetansen viser seg når guttene forteller om hvordan det går med det faglige på skolen. Jeg har drøftet at de ikke har fått en tilfredsstillende tilpasset opplæring i flere tilfeller. Guttene nevnte spesielt mat og helse og kroppsøving som fag som skilte seg ut og i disse fagene har jeg tolket at ved en bedre tilpasset opplæring kunne guttene fått en tilfredsstillende opplæring i fagene. De har erfart at de foretrekker individuell jobbing fremfor gruppearbeid. Dette kan ha noe å gjøre med at guttene hadde vansker med å få innpass i en gruppe. Ut ifra det guttene har erfart som den beste læreren legger de mest vekt på en lærer som ser alle, viser omsorg, respekt og kjærlighet for alle elevene. De verdsetter også på en lærer som viser forståelse.

Det at guttene har lav selvoppfatning er noe som har vært gjennomgående i undersøkelsen. Det er interessant å se på «Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere» som Holen og Waagene (2014) viser til. Den sier at nesten en av to lærere synes de ikke har nok kompetanse til å hjelpe elever med psykiske vansker, og en av tre opplever at de ikke har tid og ressurser til å hjelpe disse elevene. Dette tolker jeg kan støtte guttenes erfaringer av hvordan de har blitt behandlet i skolen.

Oppsummert vil jeg si at guttene har kommet med viktige erfaringer om venner, friminuttene, mobbingen, læreren, og det faglige på skolen. En refleksjon jeg har gjort meg er hvordan det er mulig å få seg venner og ikke minst lære og konsentrere seg på skolen under slike hjemmeforhold som guttene har opplevd. Det å oppleve at læreren ikke ser eller ser, men likevel ikke gjør noe tenker jeg må være vanskelig. Jeg vil si at det kan se ut som at alle guttene er sviktet av både foreldre og av skolen og jeg vil kalle det et dobbelt svik fra de som så, men likevel ikke gjorde noe for å bedre situasjonen for guttene.

Det er flere momenter som overrasket meg gjennom arbeidet med denne undersøkelsen. Jeg hadde blant annet ikke sett for meg at guttene kunne være utsatt for omsorgssvikt og det at alle har opplevd mobbing skremmer meg. Dette har vært en svært læringsrik prosess som jeg håper og tror har gjort meg bedre rustet til å møte gutter som viser innagerende atferd i skolen. I tillegg har jeg lært mye om hvordan det psykososiale miljøet i skolen kan fremme eller hemme inkludering.

Tilslutt vil jeg avslutte med et sitat som jeg har nevnt før i oppgaven fordi dette synes jeg forteller så mye om hvilke kompetanser guttene verdsetter av en lærer.
«Ikke vær for myk! Ikke bare, å stakkars deg, omsorg, klem, klem. Bygg opp eleven! Til å bli sterkere, ikke for å være usikker og veik rett og slett».

Litteraturliste

Anvik, C. H. (2016). Ikke slipp dem! Sårbare unge i vanskelige møter. I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 28-47). Oslo: Universitetsforlaget.

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016: Najsonale resultater*. (NOVA Rapport 8/16). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf

Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet 12.11.16, fra www.fn.no

Barnevernloven. (2015). *Lov om barneverntjenester (barnevernloven)*. Hentet 16.03.17, fra www.lovdata.no

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Berg, B. J. N. (2005). *Elev og menneske: Psyksik helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet- intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Latvia: Cappelen Damm AS.

Damsgaard, H. L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk, 79*(2), 5-16.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Fjelldal, C., & Follesø, R. (2016). Jeg kommer aldri til å glemme blikkene! I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 48-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Folkehelseinstituttet. (2016). *Faktark: Spiseforstyrrelser - fakta om anoreksi, bulimi og overspisingslidelse*. Hentet 17.03.17, fra https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/spiseforstyrrelser/

Follesø, R., Anvik, C. H., & Halås, C. T. (2016). Sett hørt og forstått. I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 11-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Forlag as.

Halås, C. T., Follesø, R., & Anvik, C. H. (2016). Hva innebærer det å se, høre, forstå og skape vendepunkt. I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 146-155). Oslo: Universitetsforlaget.

Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Helsedirektoratet. (2016). *Mobbing i skolen*. Hentet 16.02.17, fra https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/mobbing-i-skolen

Helsedirektoratet, & Utdanningsdirektoratet. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Hentet 23.03.17, fra https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/%C3%85%20bli%20utsatt%20for%20mobbing.%20En%20kunnskapsopppsummering%20om%20konsekvenser%20og%20tiltak.pdf

Helsenorge. (2016). *Depresjon hos voksne*. Hentet 27.03.17, fra https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/depresjon/depresjon-voksne#Prognose

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (9/2014). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Holte, A. (2016). Sats bredt på psykisk helse i barnehage og skole! *Psykologisk.no*. Hentet fra https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/

Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.

Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/ skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jensen, T. K. (2012). Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner- kan vi snakke med barn om alt? I E. Backe- Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforksning* (s. 95-120). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Killèn, K. (2009). *Sveket 1: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.

Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforalget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag.

Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 94*(03), 231-234.

Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet- fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag.

Meld. St. 16 (2006-2007). (2007). *-og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no

Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no

Merrel, W. K. (2008). *Helping Students Overcome Depression and Anxiety- A Pracical Guide.* New York: Guilford Publications.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.

Nasjonalt folkehelseinstitutt. (2014). *Folkehelserapporten 2014: Helsetilstanden i Norge*. Oslo.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora

Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Olsen, M. H. (2016). Skolens menneskelige avfall- klassifisering som basis for relasjoner. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s. 79-97). Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa- opplæringslova*. Hentet 26.10.16, fra www.lovdata.no

Osloskolen. (2016). *Nulltoleranse mot mobbing*. Hentet 24.04.17, fra https://refstad.osloskolen.no/for-elever-og-foresatte/laringsmiljo/nulltoleranse-mot-mobbing/

Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Prop. 57L (2016-2017). (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Downloads/opplaringslov-lovforslag%202017.pdf

Regjeringen. (2016). *Nytt partnerskap mot mobbing*. Hentet 07.03.17, fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-partnerskap-mot-mobbing/id2470537/

Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapleig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

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

Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi- planer- tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Rørtveit, K., & Lier, H. Ø. (2016). Spiseforstyrrelser hos skoleelever- hva bør lærere vite, og hva kan de gjøre? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 143-155). Oslo: Universitetsforlaget.

Rådet for psykisk helse. (2015). *Angst*. Hentet 19.04.16, fra http://psykiskhelse.no/angst

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association.

Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft: Et oppgjør med kjeftpedagogikken*. Oslo: Pedagogisk forum.

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

Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom –tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA Notat 4/2016). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Web-Utgave-Notat-4-16.pdf

Straffeloven. (2005). *Lov om straff*. Hentet 27.04.17, fra www.lovdata.no

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Torvik, L. (2009). *Stille barn kan lokkes fram*. Hentet 12.11.16, fra http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom/2009/06/stille-barn-kan-lokkes-fram

Vaage, S. (1998). Innleiing. I S. Vaage (Red.), *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialiseirng og identitet George Herbert Mead i utvalg* (s. 7-38). Oslo: Abstrakt forlag as.

von Soest, T. (2007). Spiseproblemer blant ungdommer i Norge. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 78-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

von Tetzchner, S. (2013). *Uviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

WHO. (2016). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* Hentet 26.10.16, fra https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613532

Wichstrøm, L. (2007a). Depresjon og suicidalitet. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 92-116). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wichstrøm, L. (2007b). Internaliserte vansker. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 69-77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

6 Oversikt over figur

Figur 2.1.5.2: Mobberingen

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i intervju

Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i intervju

Hei,

Jeg er student ved høyskolen i Sørøst- Norge og skriver nå en masteroppgave i pedagogikk. Min undersøkelse vil ha et fokus på gutter som viser innagerende atferd i skolen. Der jeg ønsker å vite mer om dine erfaringer med skolehverdagen. Med innagerende atferd tenker jeg på deg som har vansker med depresjon, angst, psykosomatiske problemer, sosial tilbaketrekking, selvskading eller spiseforstyrrelser.

Mitt mål med denne oppgaven er at lærere skal få økt kunnskap om temaet som jeg håper kan bidra til å bedre skolehverdagen for guttene.

Jeg ønsker å komme i kontakt med 4-6 gutter som er mellom 16-24 år som kjenner seg igjen i beskrivelsen av å vise innagerende atferd. Jeg ser for meg et intervju på 30-60 min, eller så kan vi chatte/epost- dette er etter hva du ønsker. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og du blir anonymisert i oppgaven. Det er ønskelig at undersøkelsen blir gjennomført i januar.

Håper å høre fra deg. Ta kontakt med meg på mail: Berit.Lauvhaug@student.hbv.no

Det er bare å ta kontakt om du ønsker mer informasjon.

Med vennlig hilsen Berit Lauvhaug

Vedlegg 2

Informasjon om prosjektet

Kjære informanter

Jeg er student ved høyskolen i Sørøst- Norge og skriver nå en masteroppgave i pedagogikk. Min undersøkelse vil ha et fokus på gutter som viser innagerende atferd i skolen. Med innagerende atferd tenker jeg på deg som har vansker med depresjon, angst, psykosomatiske problemer, sosial tilbaketrekking, selvskading eller spiseforstyrrelser.

Jeg ser for meg et intervju på 30-60 min, eller så kan vi chatte/epost- dette er etter hva du ønsker. Jeg har søkt tillatelse til å gjennomføre prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Dataen blir forsvarlig oppbevart og innenfor etiske retningslinjer. Intervjuene gjøres anonymt og det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserbare data. Du kan trekke deg når som helst i prosessen uten å oppgi årsak. Jeg vil benytte båndopptaker og notater underveis i intervjuet. Dette vil bli slettet etter endt oppgave juni 2017.

Ved å bidra i denne undersøkelsen, er du med på å rette fokuset mot gutter som viser innagerende atferd. Det har vært noe mer fokus på innagerende elever i de siste årene, men da blir ofte jentene representert. Ved å også få høre guttenes stemme blir virkeligheten bedre presentert.

Tusen takk for at du tar deg tid til å være med i denne intervjuundersøkelsen.

Har du noen spørsmål kan jeg kontaktes på tlf.: 97539328 eller mail: Berit.Lauvhaug@student.hbv.no

Mvh

Berit Lauvhaug

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Dette masterprosjektet er rettet mot gutter som viser innagerende atferd i skolen. Det er Berit Lauvhaug som innehar prosjektet og det foregår på Høyskolen i Sørøst – Norge, vår 2017.

Jeg samtykker med dette til å la meg intervjue om temaet innagerende gutter. Jeg har blitt informert om at alt blir anonymisert i oppgaven og intervjuer har taushetsplikt. Jeg godtar at det blir benyttet lydopptaker og har fått informasjon om at opptakene vil bli slettet innen 01.04.17. Jeg har fått informasjon om at jeg kan trekke meg når som helst i denne prosessen uten å oppgi årsak.

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 4

Intervjuguide

Introduksjon

- Hvem jeg er, og hva formålet med intervjuet er.
- Kort beskrivelse av undersøkelsen. Informasjon om anonymitet og taushetsplikt
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammel er du?
- Skole/ jobb nå?
- Hva gjør du på fritiden?

Oppstart

- Du sa ja til å delta i intervjuet, hvordan vil du beskrive deg selv som en elev som viste/viser innagerende atferd (stille elev)?

Hovedspørsmål

1. Hvordan opplevde du skolehverdagen?
   - Forskjeller mellom barneskole, ungdomsskole og videregående skole?
2. Kan du fortelle om hva som fungerte godt på skolen? Noe som ikke fungerte?
   - Tilrettelegging
3. Hvordan lærte du best?
   - Gruppe, individuelt, prosjekt, fremføringer?
4. Hva skulle du ønske læreren gjorde for deg?
   - «Ønskelæreren»
   - Tiltak- For andre som har vansker nå- hva burde gjøres for dem?
   - Hva var det verste læreren kunne gjøre?
5. Hvilke hendelser opplever du som mest utfordrende?
   - Hva gjorde du i utfordrende situasjoner?
6. Drømmedagen på skolen?
7. Fortell om din opplevelse av deg selv på skolen? (Hvordan er du i timene, i friminuttene, på gruppearbeid, i diskusjoner, på skoleturer, i aktiviteter?)
8. Hvordan tenker du at klassekameratene dine opplever deg på skolen?
9. Hvordan tenker du at lærerne dine opplevde deg på skolen?
   - Hva gjorde lærerne for å hjelpe deg?

Tilslutt

10. Hva ser du på som viktig at jeg videreformidler til lærerne?

11. Er det noe annet du har lyst til å si?

Vedlegg 5

Godkjenning fra NSD

Arnbjørg Engenes
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 20.01.2017 Vår ref: 51417 / 3 / HJP Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51417	*Innagerende gutter i skolen*
Behandlingsansvarlig	*Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Arnbjørg Engenes*
Student	*Berit Lauvhaug*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no