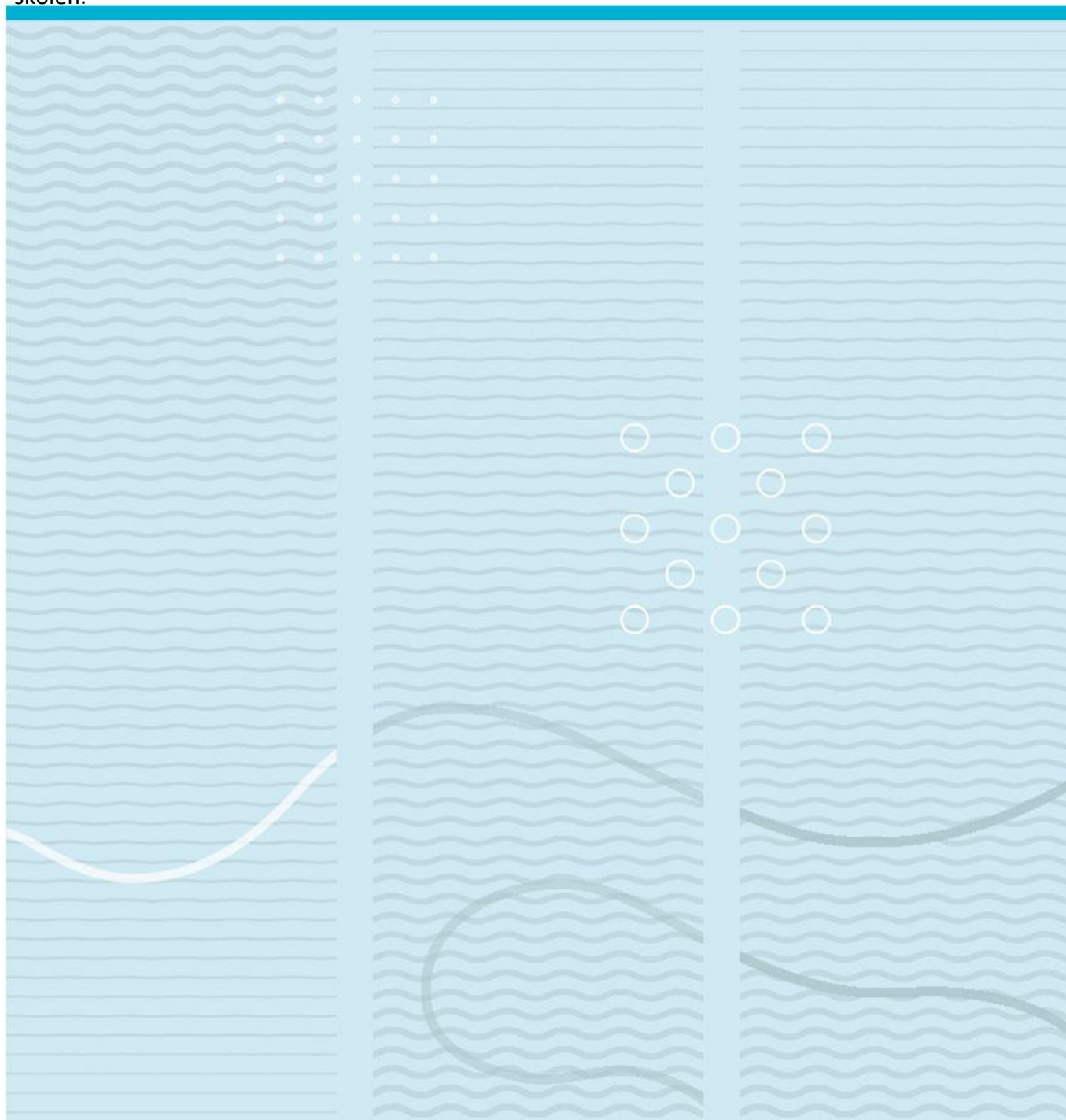


Christine Vibe Langerud & Kamilla Lærum Sandok

«Jeg vet i hvert fall at jeg hadde hatt mye mer omsorg og sympati ovenfor elever, enn det jeg fikk»

En fenomenologisk/hermeneutisk studie som undersøker elevers erfaringer med bristende omsorg i skolen.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Kamilla Lærum Sandok & Christine Vibe Langerud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvordan elever erfarer lærer-elev-relasjonen, med et spesielt fokus på begrepet omsorg. Å få kunnskap om hvordan negative lærer-elev-relasjoner oppleves, hvilke konsekvenser de kan ha og hvor vidt en slik relasjon kan omtales som omsorgssvikt, er formålet med denne oppgaven. Dette belyser vi igjennom problemstillingen: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?* og forskningsspørsmålene: 1. *Hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?* og 2. *Hva er konsekvensene av relasjonene?*

Oppgaven er en del av det longitudinelle prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark», og som deltakere i dette prosjektet har vi hatt tilgang til 74 informanter. Vi har gjort et utvalg på fem informanter som forteller om ulike erfaringer med lærer-elev-relasjonen. Intervjuformen som benyttes er indirekte, derfor er det i stor grad informantene selv som har valgt å fortelle om disse relasjonene. Masterprosjektet er en kvalitativ studie med en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming.

I analysen finner vi at informantene beskriver tre bestanddeler av lærer-elev-relasjonene: 1. anerkjennelse, 2. tillit og 3. omsorg. Disse tre bestanddelene samsvarer i stor grad med teorien og forskningen som er presentert i oppgaven. Resultatene i undersøkelsen ser ut til å peke på at en sviktende relasjon mellom lærer og elev mangler en eller flere av disse bestanddelene i relasjonen, og at relasjon og omsorg går hånd i hånd - uten den ene eksisterer ikke den andre.

Sammendrag	3
Forord	6
1. Innledning	7
1.1. <i>Problemstilling</i>	8
1.2. <i>Bakgrunn</i>	8
1.2.1. <i>Relasjoner</i>	8
1.2.2. <i>Trygghetssirkelen</i>	9
1.2.3. <i>Omsorg i skolen</i>	11
2. Teori	13
2.1. <i>K. E. Løgstrup og den etiske fordring</i>	13
2.2. <i>Det pedagogiske øyeblikk med Max van Manen</i>	15
2.3. <i>Transaksjonsmodellen</i>	18
2.4. <i>Oppsummering</i>	20
3. Metode	22
3.1. <i>Kvalitativ forskning</i>	22
3.1.1. <i>UngSA</i>	22
3.1.2. <i>The Indirect Approach</i>	22
3.1.3. <i>Intervju</i>	23
3.1.4. <i>Erindringsnotater</i>	24
3.1.5. <i>Informanter i UngSA</i>	24
3.2. <i>Uvalg i UngSA</i>	25
3.3. <i>Analysemetode</i>	27
3.3.1. <i>Fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming</i>	29
3.4. <i>Etikk</i>	31
3.4.1. <i>Formaliteter</i>	31
3.4.2. <i>Etikk under datainnsamling</i>	31
3.5. <i>Kvalitet</i>	32
3.5.1. <i>Validitet</i>	32
3.5.2. <i>Reliabilitet</i>	33
3.5.3. <i>Overførbarhet</i>	33
4. <i>Kritisk perspektiv</i>	34
4.1. <i>Oppsummering</i>	34
5. Resultat	36
5.1. <i>Presentasjon av informanter</i>	36
5.1.1. <i>Berit</i>	36
5.1.2. <i>Vegard</i>	37
5.1.3. <i>Mathias</i>	37
5.1.4. <i>Gaute</i>	37
5.1.5. <i>Ida</i>	38
5.2. <i>Relasjonenes kompleksitet</i>	38
5.3. <i>Ønske om anerkjennelse</i>	44

5.4.	<i>Maktløshet</i>	49
5.5.	<i>Styrke i forandret miljø</i>	53
5.6.	<i>Oppsummering</i>	55
6.	Drøfting	57
6.1.	<i>Relasjoner spiller en rolle</i>	57
6.1.1.	Lærere som ikke griper inn	58
6.1.2.	Elevene får og tar ansvaret	60
6.1.3.	Tett oppfølging.....	61
6.2.	<i>Anerkjennelse er essensielt</i>	63
6.2.1.	Lærere som ikke anerkjenner	63
6.2.2.	Hva er pedagogiske valg?	66
6.3.	<i>Oppsummering</i>	67
7.	Konkluderende avslutning	69
7.1.	<i>Oppgavens begrensninger og videre forskning</i>	71
	Litteratur	72
	Vedlegg	75

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende og vi har fått utvikle oss i en ganske bratt læringskurve. Selv om arbeidet har tatt mye tid er vi takknemlige for alt vi har lært og at vi har hatt muligheten til å sette søkelys på et tema vi syntes er så viktig. Vi forstår at yrket vi skal ut i er krevende og at det innebærer et stort ansvar. Vi håper at vi klarer å vise tilstrekkelig med omsorg for alle våre elever i vår lærergjerning. Først ønsker vi å takke informantene som har delt sin historie med oss, og de informantene som har delt sin historie med UngSA. Deres historier har gjort denne oppgaven mulig.

Vi ønsker også å takke UngSA for muligheten til å være en del av deres prosjekt og for muligheten til å jobbe så tett med så mange flinke mennesker. Vi har følt oss veldig inkludert og ivaretatt sammen med dere.

En ekstra spesiell takk ønsker vi å gi til veilederen vår Trine Iren Jønland Højsgaard. Det har vært tydelig for oss fra første møte at du har ønsket oss det aller beste i denne prosessen. Du har gitt oss mange kloke råd, vært utrolig tålmodig og engasjert i oss og vårt arbeid.

Takk til familie og venner som har støttet oss i disse fem årene og dyttet oss framover i motbakkene og jublet med oss når vi har seiret. Til slutt ønsker vi å takke Cafè Origo ved campus Porsgrunn for sofaen nede i hjørnet, mange liter kaffe og utallige kanelnurrer og scones.

Porsgrunn, 27.05.2022

Christine Vibe Langerud og Kamilla Lærum Sandok

1. Innledning

Opplæringsloven § 9A skal sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A). Vår hensikt med denne studien er å undersøke hvordan barn og unge beskriver læreren sin rolle i dette. § 9A er ofte forbundet med skolens arbeid mot mobbing, men det er flere faktorer enn mobbing alene som er med på å påvirke hvorvidt elevene har et trygt og godt skolemiljø, eller ikke. En av disse faktorene er relasjonen til lærerne på skolen.

Perspektivet i vår studie er omkring lærer-elev-relasjonen og hvordan elevene beskriver den, samt hvilke erfaringer de kobler til bristende relasjoner i skolen. Vi ønsker å legge fokus på begrepet omsorg som en del av denne relasjonen. Studien er en del av et større

forskningsprosjekt med navn *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*, heretter UngSA. UngSA sitt ønske er å undersøke og belyse prosesser som er knyttet til hvorfor noen gjennomfører mens andre avbryter utdannelsen sin, selv om forutsetningene deres er tilsynelatende like (Universitetet i Sørøst-Norge, u. å.). Vi ønsker at vårt bidrag i hovedprosjektet kan være med på å belyse noen av disse prosessene. Samt håper vi at vår studie i seg selv kan gi informantene en mulighet til å dele deres erfaringer omkring lærer-elev-relasjonen, og at deres narrativer kan være med på å belyse hvordan denne relasjonen oppleves hvis den brister, og hvilke konsekvenser det kan få som følge av dette.

Det er flere som har gjort forskning på, og skrevet noe om, hvordan en kan skape en god lærer-elev-relasjon. Blant disse finner vi eksempelvis Dale (1992), Hattie (2009), Drugli (2019) og Nordahl (2012), men hva skjer når denne relasjonen brister? Hvis en gjør et raskt søk på Google er det ikke vanskelig å finne fortellinger og kommentarer fra barn og unge som ikke har det bra på skolen, og hvor læreren er en stor del av årsaken til mistriksel. Ung.no er et godt eksempel. Dette er et nettsted hvor unge kan rådføre seg anonymt, og hvor dette temaet snakkes ofte om.

Årsakene til at vi ønsker å sette fokus på akkurat dette temaet er mange. For det første, har vi selv erfaringer fra egen skolegang hvor vi har opplevd, eller sett, at medelever påvirkes negativt av relasjonen til lærere på skolen. For det andre, var vi begge med i søsterprosjektet til UngSA, MaCE (Marginalisation and Co-Created Education). Her ble vi bevisst på hvor mye det er som påvirker elevene sin skolehverdag, og hvorvidt disse påvirkningene bidrar til at elevene lykkes på skolen eller ikke. En av tingene vi hørte om var blant annet lærere som mobber elever (Tveit & Svenni, 2018). Dette har gjort oss nysgjerrige på lærer-elev-relasjonen og hvordan den oppleves for elevene. Til slutt, har vi som sagt, sett mye forskning

som sier noe om hvordan en skal skape en god relasjon, men det er ikke alltid slik relasjonen ender opp med å bli. Derfor er det viktig for oss å belyse erfaringene av relasjonen når den ikke er god, og på den måten håper vi at vi kan bidra til å gjøre viktigheten av å bygge en god relasjon enda større enn den er i dag.

1.1. Problemstilling

Vårt mål med denne oppgaven er å belyse elevers erfaringer av relasjoner som svikter, med fokus på relasjoner med ansatte ved skolene, da spesielt lærere. Av denne grunn er problemstillingen: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?*

For å få bredere kunnskap om dette har vi formulert to forskningsspørsmål vi ønsker å finne svar på.

1. Hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?
2. Hva er konsekvensene av relasjonene?

1.2. Bakgrunn

Før vi begynte vår datainnsamling forsøkte vi å få en oversikt over tidligere forskning som berører temaet vi ønsker å undersøke. Den tidligere forskningen vi har funnet beskriver viktigheten av gode relasjoner, hvordan relasjoner kan skape trygghet og utrygghet, hva omsorg er og hvilke konsekvenser krenkende relasjoner kan ha for barn og unge.

1.2.1. Relasjoner

Vi nevnte tidligere at det er gjort mye forskning på hvordan en skal skape en god lærer-elev-relasjon og hva som skjer hvis den er god. Drugli (2019) trekker fram at lærere som klarer å skape gode relasjoner til elevene sine kan oppleve at det er lettere å undervise. Grunnen til dette er at elevene gjerne blir mer engasjert og interessert i det som formidles (s. 67). Lærere som aksepterer elevenes initiativ og klarer å motivere elevene med egen væremåte vil bidra til at interessen og motivasjonen for å lære økes, samtidig vil en lærer som støtter elevene på denne måten være med på å bygge opp elevenes selvstendighet, selvtillit og selvfølelse (s. 68). En måte å støtte elevene på som er med på å bygge en positiv relasjon kan være å gi tilpasset undervisning. I stortingsmelding nr. 61 (1984-1985) ble det slått fast at alle elever har rett på tilpasset opplæring (s. 19).

Positive lærer-elev-relasjoner vil gjerne også fylle elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov for å bli møtt. Elever har ulike behov og vil derfor trenge forskjellig type støtte av lærerne sine. Den støtten som fyller elevenes behov, kan påvirke klassens læringsmiljø i en positiv retning som fremmer læring (s. 69). Elever som opplever at de har en positiv relasjon til læreren sin vil i større grad være engasjerte i læringsprosessene som foregår, de vil også i større grad spørre læreren om hjelp. Drugli (2019) understreker dette ved å trekke fram at elever forteller at de kun spør de lærerne de stoler på om hjelp, og at de holder seg mest mulig unna de lærerne de ikke liker (s. 71).

Det er jo ingen tvil om at positive relasjoner mellom lærere og elever er viktige for at elevene skal ha det bra på skolen og at de skal kunne få et så godt læringsutbytte som mulig. Hva sier forskningen om hva som skjer hvis denne relasjonen slår sprekker og oppleves negativ? Det er ikke lett å finne tidligere forskning som direkte bruker begrepet dårlige relasjoner eller som sier noe om hvordan det oppleves hvis lærerens omsorg til elevene brister. Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson & Guro Øiestad (2017) understreker at det kan se ut som omsorg og relasjonsutvikling blir vektlagt i skolens visjoner, men at utviklingen viser at målstyring og testing blir favorisert. Dette skjer selv om det finnes forskning som viser at en god lærer-elev-relasjon fremmer læring i skolen (Drugli, 2019, s. 69). Det trekkes fram hvordan tillit er «virkestoffet» i relasjonene og hvordan kunnskap om tilknytningsteori kan være en grunnleggende byggestein i utviklingen av trygge og tillitsfulle relasjoner (Brandtzæg et al., 2017).

1.2.2. Trygghetssirkelen

Denne tilliten i relasjonene kan bygges opp ved hjelp av å bruke trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen beskriver behovet for utforskning og behovet for tilknytning, to grunnleggende behov hos mennesket. Disse behovene går tilsynelatende i hver sin retning, men Brandtzæg et al. (2017) beskriver hvordan disse henger sammen ved å si at for å kunne utforske trenger vi å føle oss relativt trygge. Ved å bruke tankegangen som trygghetssirkelen presenterer, tillater en elevene å utforske og bevege seg bort fra det kjente. De får utforske læretrangen, men for at elevene skal tørre å bevege seg i det ukjente må de vite at de har en trygg base å vende tilbake til når de trenger hjelp, støtte eller beskyttelse. Denne trygge basen vil på skolen være lærerne (Brandtzæg et al., 2017).

Trygghetssirkelen legger vekt på at voksne skal være gode mot barna. Godhet handler om omsorgsholdningen voksne har ovenfor barnet, og at de er innstilt på å være sammen med barnet uavhengig av situasjon. Det betyr at lærere skal vise omsorg ovenfor elever selv i situasjoner hvor elevene blir irettesatt, eller hvor vanskelige situasjoner oppstår. Ved å bruke denne tankegangen ser en barnet innenfra. For at det skal være mulig å se barnet innenfra mener Brandtzæg et al. (2017) at lærere også er nødt til å kunne se seg selv utenfra, altså igjennom elevenes øyne.

Det finnes mye forskning som viser til en omsorgsholdning blant lærere som ikke er med på å skape trygghet og gode relasjoner mellom lærer og elev. Men det er få av de som bruker omsorg og/eller dårlige relasjoner som grunnbegrep. En svensk studie fra 2013 legger fram at 1 prosent av elevene i den svenske grunnskolen beskriver at de blir mobbet av skolepersonell. Det tilsvarer hele 11 550 elever hvis studien er et representativ for hele landet (Johansson & Flygare, 2013, s. 92). Resultatene fra studien viser at konsekvensene av mobbing gjort av skolens personell blir større enn hvis elevene opplever å bli mobbet av andre medelever. En av disse konsekvensene er at skolen oppleves som meningsløs. Halvparten av elevene som opplever å bli mobbet, av blant annet lærere, beskriver at de ikke ser fram mot å gå på skolen eller beskriver at de ikke synes det er moro å være på skolen (Johansson & Flygare, 2013, s. 100). En annen konsekvens av at barn opplever å bli krenket av voksne er at det vokser fram mistillit til andre voksne. Det beskrives at elever som har opplevd å bli krenka av lærere sier de ikke kan stole på noen lærere (Johansson & Flygare, 2013, s. 100).

Krenking og mobbing kan vi også finne igjen i den norske skolen. Ifølge Holterman & Vedvik (2021) ble det i 2019/2020 sendt 230 meldinger fra elever til Statsforvalteren med innhold om lærere som krenker elever (s. 11-12). Ut fra disse meldingene kommer det fram at de fleste klagene er på lærere eller kontaktlærere, og av de klagene hvor det er kjent hvilket trinn elevene går på er flest fra barneskolen (Holterman & Vedvik, 2021, s. 11-12).

Ida Knudsen Håvik (2018) har gjort flere funn i sin mastergrad som kan si noe om konsekvensene av å ha opplevd lærere som krenker og mobber (s. 75). Blant annet forklarer hun at det å i hovedsak få negative tilbakemeldinger og mestringsopplevelser har ført til at elevene har mistet troen på seg selv og egne evner. Dette har videre gått utover deres selvfølelse som igjen har påvirket skoleprestasjonene deres (s. 75). Et annet funn hun gjorde i sin undersøkelse er at flere av informantene hennes beskriver problemer med nærhet og vansker med samhandling med medelever (s. 76). En tredje konsekvens er at elevene føler seg

redde og utrygge i skolesituasjonene (s. 77). Flere beskriver at det var lærerens væremåte som gjorde at de ble utrygge på skolen. De beskriver at selv om de kanskje var redde for medelever, så var det lærerens oppførsel som var verst. Så i stedet for å være i et trygt og godt skolemiljø, i samsvar med Opplæringslovens (1998) § 9A, var disse elevene fylt med sorg og bekymring som et resultat av utrygghet (s. 77-78).

Videre finner Christine Ellingsen (2017) i sin studie hva som kan være avgjørende for at elever skal ha en god relasjon til læreren (s. 41). Funnene beskriver at en lærer som «ser» elevene sine kan være avgjørende for om relasjonen blir god. Dette kan innebære å forstå elevene og være der for dem, ikke kjeft og vise elevene respekt, og at samarbeidet og kommunikasjonen er god. Videre kan resultatene tilsi at hvis elevene opplever å bli urettferdig behandlet kan dette virke veldig negativt inn på relasjonen, og det beskrives at å bli behandlet på denne måten oppleves krenkende for elevene (s. 43-43).

1.2.3. Omsorg i skolen

Funnene beskrevet over kan ses i sammenheng med begrepet omsorg. Omsorg er et stort begrep og omfavner mye. I denne oppgaven vil begrepet omsorg i hovedsak dreie seg om 1. hvilken mengde omsorg eleven opplever på skolen og 2. om omsorgen elevene møter i form av stimulering på skolen er tilpasset, variert og egnet. Kvello (2015) omtaler mangel på disse to kategoriene som psykisk og utviklingsmessig omsorgssvikt (s. 214).

Barn søker instinktivt kontakt og trygghet hos voksne, og hvis barnets signaler blir oversett kan det omtales og erfares som psykisk omsorgssvikt. Dette kan være at den voksne ikke responderer på barnet og er lite involvert (Kvello, 2015, s. 214). I skolen kan denne typen svikt være at eleven ikke blir sett i løpet av en dag. Noen eksempler kan være at eleven ikke får et «hei» i døra om morgenen eller at læreren ikke har tid til å hjelpe til med konflikter eller vanskeligheter etter friminutt fordi dagen må gå videre.

Riktig stimulering er viktig for at barnets utvikling skal være optimal. Hvis den sosiale, kognitive, emosjonelle eller fysiske stimuleringen er mangelfull, og/eller barnet opplever ubehag eller utviklingsmessige vansker fordi det er under-, over- eller feilstimulert kan det kalles utviklingsmessig omsorgssvikt (Kvello, 2015, s. 214). I skolen kan dette oversettes til at elevene ikke får godt nok tilpasset opplæring, for eksempel. Alle elever har ifølge opplæringsloven (1998) § 1-3 krav på opplæring tilpasset deres evner, men det kan også være at elever som har behov for et spesialpedagogisk tilbud ikke blir fanget opp. Dette kan føre til

at disse elevene ikke får utviklet seg til sitt fulle potensiale på grunn av at undervisningen ikke er lagt opp for å møte den enkelte.

2. Teori

I dette kapittelet legges oppgavens teoretiske rammeverk fram. Hensikten er å trekke fram teori som er knyttet til og kan belyse oppgavens problemstilling. Teorikapittelet består av tre deler, hvor det i første del skisseres gjennom Løgstrups etiske fordring hvilken betydning tilliten har for lærer-elev-relasjonen. Andre del beskriver lærerens omsorgsansvar igjennom Max van Manens beskrivelser av det pedagogiske øyeblikk og *in loco parentis*, og til slutt beskrives betydningen av de samhandlingene lærere har med elever igjennom transaksjonsmodellen.

Motivasjonen for valget av denne teoretiske forankringen er at alle de tre teoriene belyser viktigheten omsorgsfulle og støttende relasjoner har for barns utvikling på hver sin måte, men samtidig kan en finne en sammenheng mellom alle tre. Løgstrup kan belyse det etiske ansvar lærere har ovenfor elevene, og hvordan valgene læreren tar i dette ansvaret påvirker relasjonen til elevene. Van Manen viser hvordan lærere igjennom pedagogiske handlinger påvirker elevenes valg og transaksjonsmodellen kan gi oss en dypere forståelse av hvordan samhandlingen mellom lærer og elev påvirker elevenes utvikling.

Alle disse tre teoriene kan betraktes som fenomenologiske. Vi har valgt å bruke en fenomenologisk inspirert teori fordi fenomenologien i stor grad handler om å være i verden og hvilke erfaringer vi som mennesker gjør oss i ulike situasjoner. En fenomenologisk tilnærming undersøker hvordan et fenomen erfares. Målet er ofte å beskrive hvilken mening personer tillegger erfaringene de har gjort seg ved enkelte aspekter av fenomenet (Thagaard, 2021, s. 36). Forskere som benytter seg av en fenomenologisk tilnærming, beskriver trekkene som er felles ved erfaringene informantene forteller om. Dette gjøres for å kunne skape et generelt grunnlag for en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2021, s. 36). Max van Manen (2014) mener at fenomenologi, til en viss grad, alltid vil være både beskrivende og tolkende, hvilket kan forstås som hermeneutisk, uttrykt språklig (s.614). Hermeneutikken forsøker å forstå fenomener i en kontekst ved å tolke, av den grunnen kan det være mer enn en sannhet (Thagaard, 2021, s. 37).

2.1. K. E. Løgstrup og den etiske fordring

«Et menneske har aldri med et annet å gjøre uten at det holder noe av dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 2015, s.37). Denne setningen beskriver godt motivasjonen for temaet i oppgaven

og hva vi tenker at lærer-elev-relasjonen egentlig er. Uavhengig om en ønsker det eller ikke vil elever og lærere gjensidig påvirke hverandres liv. Hvordan denne relasjonen utvikles og påvirkes avhenger av hva individene velger å investere, og involvere seg i, når det kommer til den andre parten.

Løgstrup presenterer ved å si at mennesker ikke kan ha med hverandre å gjøre uten å ha en del av livet til den andre i sin hånd en ansvarsdimensjon og hånden kan symbolisere makt (Bugge, 2018, s. 43). I likhet med at en alltid vil påvirke hverandres liv i en relasjon, vil det ofte være en skjev maktfordeling i relasjonen mellom mennesker. Selv om ordet makt ofte følges av en negativ forventning, kan denne makten også ha et positivt utspring som ved at en *tar hånd om noen* (Bugge, 2018, s. 43). I en lærer- elevrelasjon kan det ses på som at læreren skal ta hånd om elevene sine og se til at de har det trygt og godt i utdanningsløpet sitt.

Hvordan læreren møter elevene kan påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv i møte med skolen (Draugsvoll, 2022, s. 19). Det skal ikke store gesten til for at en slik påvirkning kan finne sted. Et smil eller fraværet av et smil i møte med elevene kan være nok til at de får en positiv eller negativ påvirkning den dagen, og hvis disse gestene er konsekvente vil påvirkningen bli større (Draugsvoll, 2022, s. 20). Derfor mener vi at selv om elever også vil påvirke lærere med sine handlinger og sine ord vil lærerens bevissthet omkring positiv og negativ samhandling være veldig viktig, og at ansvaret for å opprette og opprettholde en god relasjon ligge hos læreren. Fordi læreren er den som har maktfordelen i relasjonen (Løgstrup, 2015, s. 36).

Som lærer møter en forventninger fra flere hold som skal oppfylles. Løgstrup (2015) skiller, mellom den radikale fordring og de sosiale normene vi finner i samfunnet (s.38). Den radikale fordring handler om den subjektive egenrådigheten og er, i motsetning til de sosiale normene, taus og kan ikke formuleres (Løgstrup, 2015, s. 38). Handlingene overlates til hvert enkelt individ. Hvordan en velger å ivareta den andre er opp til hver enkelt og en må selv bli klar over hvilke ord og gjerninger en bruker fra situasjon til situasjon (Løgstrup, 2015, s. 38). De sosiale normene, på den andre siden, kan formuleres. De kan forklares som hva som forventes av oss. I motsetning til den radikale fordring, så handler de sosiale normene om hva vi gjør for at vi skal bli sosialt akseptert. Derfor utløser de sosiale normene ofte handlinger som passer til omstendighetene som foreligger i hver enkelt situasjon (Løgstrup, 2015, s. 38). Som lærer møter en på ulike sosiale forventninger i forhold til rollen. En av forventningene til lærere er at de skal sørge for at elevene har det trygt og godt på skolen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Hvordan enhver velger å oppfylle denne forventningen inngår i den radikale fordringen, og

en av måtene å oppfylle kravet elevene har om et trygt og godt skolemiljø kan være å opprette og opprettholde en omsorgsfull relasjon til hver enkelt elev.

Det finnes en naturlig tillit mellom mennesker, og denne tilliten er uavhengig av om en kjenner hverandre fra før eller ikke (Løgstrup, 2015, s. 6). Denne tilliten kan en finne igjen mellom lærer og elev. Lærerne har en tillit til at elevene møter til skolen og gjør så godt de kan. Når elevene kommer til skolen har de tillit til at læreren kan lære bort fagene sine og at intensjonen læreren har, er elevens beste. Voksne har med livserfaring lært seg å vise en forbeholden tillit ovenfor andre, dette er noe barn ikke er i stand til (Løgstrup, 2015, s. 10). Av den grunnen kan den voksnes adferd ovenfor barnet bestemme hvordan deres liv vil bli, og hvis tilliten er skuffende kan det utvikles en usikkerhet og utrygghet som, ifølge Løgstrup (2015), kan være skjebnesvanger (s. 10). Barn oppsøker andre for omsorg og beskyttelse, i denne sammenhengen oppsøker de læreren for dette. Måten læreren svarer på elevenes signaler kan være med på å bestemme om elevene føler seg trygge og om tilliten mellom lærer og elev opprettholdes (Draugsvoll, 2022, s. 19). Hvis elevene opplever utrygghet og usikkerhet rundt læreren kan det få store konsekvenser for elevenes trivsel og læring på skolen.

Løgstrup (2015) understreker at den andre skal ivaretas og hjelpes med instinkt og forstand. Det bør, ifølge Løgstrup, gjøres gjennom «ord og handlinger som er saklige, hensiktsmessige og fornuftige» (s.39). Dette kan ses i sammenheng med både opprettholdelse av tilliten mellom elev og lærer, den radikale fordring og de sosiale normene. Det forventes av lærere at elever skal få vurdering for læring. Hvordan den enkelte lærer velger å gi tilbakemelding er opp til den selv, og måten tilbakemeldingene blir gitt kan være med på å påvirke tilliten i positiv eller negativ regning. Et eksempel på slike ord og handlinger som kan påvirke relasjonen positivt og opprettholde tilliten kan være at elevene får undervisning fra læreren med tilbakemeldinger som oppleves som omsorgsfulle og støttende. Det gjør at elevene kan utvikle en faglig og sosial kompetanse som gagnar de senere i livet.

2.2. Det pedagogiske øyeblikk med Max van Manen

Når elevene er på skolen har foreldrene etterlatt barna i tillit til skolen og lærerens evne til å ta vare på dem mens de er på skolen. Det er selvfølgelig en forventning om at barna skal komme hjem med et faglig læringsutbytte, men i dagens samfunn så er det også ventet at det læringsutbytte skal være sosialt og at elevene skal ha hatt det trygt og godt i den tiden

foreldrene overlater barna sine til profesjonelle pedagoger (van Manen, 2016, s. 22). Van Manen (2016) har utarbeidet en liste over kvaliteter som vil være hensiktsmessige for en lærer å besitte når de skal arbeide med barn og unge for å kunne oppfylle det omsorgsansvaret en har for dem. Og den lyder som følgende:

En følelse av kall, kjærlighet til og omsorg for barn, en dyp ansvarfølelse, moralsk intuitiv, selvkritisk åpenhet, gjennomtenkt modenhet, taktfull følsomhet for barnets subjektivitet, en fortolkende intelligens, en pedagogisk forståelse av barnets behov, improvisasjonsresolutt i møte med unge mennesker, en lidenskap for å kjenne og lære verdens mysterier, den moralske evne til å stå opp for noe, en viss forståelse av verden, aktivt håp i møte med rådende kriser, og ikke minst, humor og vitalitet (s. 23)¹.

Men hva skjer hvis en ikke har alle disse egenskapene, bør en da ikke være lærer? Van Manen (2016) framhever at ikke alle disse egenskapene er enkle å lære, og noen kan en kanskje ikke lære. Det er spesielt vanskelig å tilegne seg disse egenskapene på den måten lærere undervises på universiteter og høyskoler i dag, hvor utdanningen i all hovedsak består av å lese pensum. Han mener at hvis en har lyst til å tilegne seg egenskaper som gjør at en kan være en god pedagog så trengs praktisk øvelse (s. 23). Mye av grunnen til det er at alle mennesker er forskjellige. Det å lese forskning og teori som er generaliserbar, som vil si allmenngjøring, vil mest sannsynlig ikke bidra til den utviklingen en leter etter, derimot kan praktisk øvelse kunne gjøre det.

Som nevnt er alle mennesker forskjellige. I det moderne samfunnet, hvor elevene kommer fra mangfoldige bakgrunner og har veldig ulike erfaringer, vil lærerne ha et ansvar *in loco parentis*. *In loco parentis* er latin og betyr *i stedet for foreldre* (van Manen, 2016, s. 18-19). Det betyr ikke at lærere skal fungere som foreldre for elevene, det betyr snarere at lærere har et ansvar for å prøve å hjelpe foreldre med å oppfylle deres pedagogiske ansvar. For at det skal være mulig trenger lærere innsikt i elevenes hjemmeliv. Altså vil det som er relevant i

¹ A sense of vocation, love of and caring for children, a deep sense of responsibility, moral intuitiveness, self-critical openness, thoughtful maturity, tactful sensitivity toward the child's subjectivity, an interpretive intelligence, a pedagogical understanding of the child's needs, improvisational resoluteness in dealing with young people, a passion for knowing and learning the mysteries of the world, the moral fiber to stand up for something, a certain understanding of the world, active hope in the face of prevailing crises, and, not the least, humor and vitality (van Manen, 2016, s. 23).

relasjonen mellom foreldre og barn også være relevant for relasjonen mellom lærer og elev (van Manen, 2016, s. 19-20). Et eksempel kan være at i en familie med lav sosioøkonomisk status så sliter foreldrene med å bistå barna sine i leksearbeidet. Hvis læreren er klar over denne problematikken kan leksene for denne eleven legges opp på en annen måte, eksempelvis ved at eleven deltar på leksehjelp etter skoletid.

Skolen og skolens lærere er nødt til å bli fortrolige med ansvaret *in loco parentis* fordi dette ansvaret springer ut fra elevenes krav og behov for et trygt og godt skolemiljø, slik det er lovfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Videre handler ikke dette ansvaret alene om å gjøre elevene klare for den verden de skal ut i, når de er ferdige på skolen. Det handler i like stor grad om å beskytte elevene mot muligheten for de negative påvirkningsfaktorene som kan finne sted både på skolen og i hjemmet, som for eksempel tilkortkommenhet hos foreldre, både psykisk og fysisk, men også mobbing eller faglige vansker på skolen (van Manen, 2016, s. 20-21).

Dagens barn kommer ikke bare fra at mangfold av bakgrunner, de blir også født inn i en verden av muligheter og med disse mulighetene følger et valg. Barna må velge et liv (van Manen, 2016, s. 16). Det betyr at dagens lærere må oppmuntre elevene til å aktivt forme livene sine ut ifra de situasjonene de befinner seg i. Disse situasjonene kan være både negative og positive. Mange barn i dag lever i en usikker verden. De presenteres for mange ulike syn som ofte kolliderer med hverandre, de opplever en liste med verdier de skal leve etter og mål de skal nå. Disse faktorene kan påvirke elevene i negativ måte og kan sende de ut på en destruktiv vei. På den andre siden kan dagens elever ta valg og inngå forpliktelser som åpner mulighetene de har til å utvikle seg til sitt potensiale (van Manen, 2016, s. 16-17).

For å kunne være en lærer som klarer å veilede elevene i positive retninger kan refleksjon være en nøkkel i arbeidet. Pedagogiske øyeblikk blir beskrevet av Max van Manen (2016) som øyeblikk hvor den voksne reflekterer over hvordan egne handlinger og valg påvirker andre (s. 21-22). I dette tilfellet vil det være læreren som reflekterer over hvordan valgene og handlingene har påvirket elevene. Læreres valg og handlinger vil kunne påvirke elever resten av livet, enten de er gode eller dårlige. Negative opplevelser kan være med på å konstituere hvordan elevenes pedagogiske narrativ vil utforme seg. På samme måten kan en lærer som viser omsorg ved å være der for elevene når de trenger det være med på å forme hvordan elevene vil møte andre mennesker senere i livet (van Manen, 2016, s. 20). Derfor er det viktig for lærere å være klar over at handlingene og valgene de tar kan bli liggende latent i minnet til

elevene. Selv om kanskje selve hendelsen er uklar, oppstykket eller glemt, vil de latente verdiene fra hendelsene kunne få uforanderlige konsekvenser for elevenes selvfølelse og identitet (van Manen, 2016, s. 20).

Denne måten å beskrive hvordan behovet for voksenes godkjennelse ligger latent i et menneske er lite anerkjent og forstått som et pedagogisk fenomen. Men de aller fleste vil kunne kjenne seg igjen i å ha minner fra barndommen som enten er positive eller negative, og som en kan si at har påvirket hvem en er som voksen i dag (van Manen, 2016, s. 20-21). Det er viktig å trekke fram at det ikke kun er læreren som påvirker eleven, men eleven påvirker også læreren. Derfor er den pedagogiske relasjonen som finner sted mellom lærer og elev kompleks. Læreren utvikler også sin selvforståelse i møtet med eleven og lærer å se seg selv på nye måter ut ifra interaksjonene de har med elevene sine (van Manen, 2016, s. 21). Når det er sagt understreker van Manen (2016) at det ikke er mulig å forutse hvordan de latente pedagogiske erfaringene vil påvirke livet til elevene, når de er blitt voksne (s. 21).

Pedagogiske øyeblikk skjer ofte i helt hverdagslige situasjoner og læreren skal gjerne ta valg i disse situasjonene som er hensiktsmessige, ansvarsfulle og passende (van Manen, 2016, s. 61). Realiteten til de aller fleste lærere er at de har ikke tid til å ta seg tid til å tenke over valgene en tar i pedagogiske øyeblikk med elevene. Veldig ofte trenger situasjonene en handling der og da, uten betenkningstid. Og hva kan da omtales som pedagogikk hvis læreren ikke har tid til å gjøre et pedagogisk valg (van Manen, 2016, s. 23)?

2.3. Transaksjonsmodellen

For å få en bedre forståelse av hvordan lærernes handlinger påvirker elevenes valg og utvikling, slik van Manen (2016) beskriver, kan transaksjonsmodellen være en god teori å legge til. En transaksjon kan forveksles med en interaksjon, men det er en vesentlig forskjell, ifølge Sameroff (2009). Han presenterer forskjellen ved å beskrive at interaksjoner ikke forandrer personene involvert fordi det ikke legges noe press på dem til å forandre seg. Ofte når mennesker møter hverandre igjennom en interaksjon benytter partene et innøvd skjema som passer for situasjonen (s. 8). Mens en transaksjon derimot presenterer elementer i møtet mellom mennesker som legger press på partene til å forandre seg. Han bruker et eksempel hvor to møtes og det utveksles høfligheter ved den ene spør hvordan den andre har det, og svaret er «jeg har det bra». Dette er en interaksjon, det legger ikke press på noen av partene.

Men hvis svaret hadde vært «Jeg har fått kreft», legger det press på personen som spurte til å forandre seg i møtet med den andre (s. 8)

Transaksjonsmodellen gir innsikt i samspillet, altså transaksjonene, mellom faktorer i elevens miljø og elevens utvikling. Videre ser en hvordan dette henger sammen over tid (Drugli, 2019, s. 17). Læreren er en faktor i elevens miljø, og vil derfor ha stor påvirkning på elevens utvikling. Selv om en elev fungerer bra på skolen i en periode, kan en ikke vite hvordan eleven utvikler seg videre (Drugli, 2019, s. 17). Her er det faktorer som spiller inn på hvor utviklingen går videre. For eksempel kan eleven ha en god lærer på ett tidspunkt og utvikler seg i en positiv retning på grunn av at samspillet er bra. Ved lærerbytte vet en ikke om eleven får en lærer som hen får en god eller dårlig relasjon til. Dersom relasjonen til den nye læreren blir dårlig kan det påvirke eleven til å utvikle seg i en negativ retning (Drugli, 2019, s. 17-18). Videre forklarer Sameroff (2009) at mange lærere ofte opptrer lite sensitivt og omsorgsfullt i møte med elevene sine, fordi de har en «one-size-fits-all» respons til hva elevene uttrykker at de trenger (s. 8). Lærer-elev-relasjonen vil være i en dynamisk prosess, som vil si at den er i stadig utvikling og endring. Det betyr at selv om relasjonen har vært god så kan den utvikle seg til å bli dårlig, når det skjer negative endringer iblant annet holdninger, verdier og forventninger til hverandre. Siden lærer-elev-relasjonen vil være asymmetrisk, da det er snakk om relasjon mellom voksen og barn, vil det være lærerens ansvar for hvordan relasjonen utvikler seg (Drugli, 2019, s. 19-20).

For å vise hvordan systemer kan virke både direkte og indirekte på elevens utviklingsprosess kan en kikke til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1973). Den utviklingsøkologiske modellen består av et sett med strukturer som påvirker hverandre. En kan tenke seg en sirkel som omslutes av en ny sirkel som omslutes av en tredje sirkel. Midt i den innerste sirkelen befinner eleven seg og er en egen struktur i seg selv (Bronfenbrenner, 1973, s. 4). Elevens struktur, eller system, kalles et mikrosystem. Det systemet som har størst innvirkning på eleven er det nærmeste systemet, altså sirkel én som også kalles mesosystemet. I mesosystemet finner vi familie, skole, venner osv. Bronfenbrenner (1973) beskriver at aktiviteter hvor en elev er i samhandling med andre, eller aktiviteter hvor andre samhandler i elevens nærvær, er mest umiddelbar og har størst potensial for å påvirke den elevens utvikling (s. 6).

En viktig del av transaksjonsmodellen er forståelsen av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i elevens liv. Risikofaktorer er faktorer i elevens liv som er med på å øke sjansen for at eleven

utvikler seg i negativ retning. På den andre siden har en beskyttelsesfaktorer som er med på å blokkere for at risikofaktorene skal påvirke eleven negativt (Drugli, 2019, s. 18). Når en da ser på lærer-elev-relasjonen så vil en god lærer-elev-relasjon være en beskyttelsesfaktor for eleven, mens en dårlig lærer-elev-relasjon vil være en risikofaktor i elevens videre utvikling (Drugli, 2019, s. 18).

For å forstå hvordan og hvorfor lærer-elev-relasjonen fungerer som den gjør i enkelte tilfeller, kan en helhetlig forståelse av elevens forhold til skolen være nødvendig. Elevens eget system består av motorisk, emosjonell, kognitiv og sosial utvikling som påvirker hverandre i dynamiske prosesser (Drugli, 2019, s. 19). Alle barn har sitt eget biologiske utgangspunkt som helt fra fødselen av inngår i et samspill med omgivelsene. Genene til eleven bestemmer ikke alene hvilken betydning de skal ha for elevens utvikling, det er genene i samspill med miljøet eleven finner seg i som avgjør hvordan utviklingen utartes (Drugli, 2019, s. 19). Det vil si at utviklingen til elever med genetiske sårbarheter, for eksempel, vil være avhengig av hvorvidt miljøet rundt eleven er gunstig eller ikke. Hvis eleven befinner seg i et miljø som har best mulige utviklingsbetingelser vil kanskje aldri elevens genetiske sårbarhet komme til syne eller ha noe å si for eleven (Drugli, 2019, s. 19). En slik utviklingsbetingelse kan være en lærer-elev-relasjon som er preget av støtte og omsorg.

2.4. Oppsummering

Teorikapittelet har bestått av tre deler: «Løgstrups etiske fordring», «Det pedagogiske øyeblikk med Max van Manen» og «Transaksjonsmodellen». Vi har valgt disse tre teoriene fordi de belyser omsorgsansvaret lærerne har på tre måter. Løgstrup belyser det etiske ansvaret ved det å ha en annens liv i sin hånd, slik en lærer har med sine elever. Han kan også belyse tilliten elever har til lærerne og hvordan maktposisjonen lærere står i kan brukes til å vise elever omsorg. Van Manens (2016) pedagogiske øyeblikk belyser den faglige tilliten en lærer får fra elevene sine og hvilke kvalifikasjoner lærere bør ha og hvordan de kan oppnås. Han kaster også lys over hvor viktig refleksjon er i lærergjerningen for at omsorgsfulle relasjoner skal kunne opprettholdes. Transaksjonsmodellen kan være med på å underbygge både Løgstrup (2015) og van Manens (2016) teorier ved å hjelpe oss å forklare hvordan relasjoner kan påvirke individer i både negativ og positiv retning. Samtidig kan den si noe om hvor dype spor relasjoner kan sette i hver enkelt. Til syvende og sist handler det om relasjoner. Alle relasjoner mellom mennesker omhandler makt og etikk. Relasjoner bygger på

tillit, og evnen til å lære forbedres gjennom gode relasjoner. Det blir som et hjul, der alt påvirker hverandre i en skolerelasjon.

3. Metode

I metodekapittelet gjør vi rede for oppgavens forskningsdesign. Dette er for å gi forskningsprosessen størst mulig grad av gjennomsiktighet. Gjennomsiktighet i denne sammenheng vil si at metoden beskrives nøyaktig og tydeliggjør hva vi som forskere legger til grunn for våre fortolkninger (Thagaard, 2021, s. 188).

3.1. Kvalitativ forskning

I denne masteroppgaven har vi gjort kvalitative undersøkelser av eksisterende og eget innsamlet datamateriale i UngSA. Thagaard (2021) forklarer at kvalitative metoder legger fokus på hvordan vi lever livene våre ved å undersøke livet fra innsiden (s. 11). Blikket rettes mot mennesker i deres naturlige kontekst og målet er å forstå deltakerens perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Datamateriale vårt består i stor grad av intervjuer, men også erindringsnotater. Intervjuene gir et innblikk i hvordan informantene oppfatter verden de lever i og hva som har påvirket livene deres.

3.1.1. UngSA

Masteroppgaven skrives innenfor prosjektet *UngSA – Ungdom gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*. UngSA følger 74 unge mennesker i Telemark igjennom tjuer år, fra 2013-2033. Ungdommene var både i og utenfor videregående opplæring, da de ble rekruttert i 2013. Målet med arbeidet i UngSA er å belyse prosesser som påvirker skolegjennomføring og skoleavbrudd blant unge i Telemark. Datainnsamlingen i prosjektet gjøres ved å gjennomføre individuelle etnografiske intervjuer med erindringsnotater. Intervjuene er ustrukturerte, og bakgrunnen for det er at prosjektet ønsker å fange informantenes stemme igjennom å bruke deres språk og kontekst i samtalene (Universitetet i Sørøst-Norge, u. å.).

3.1.2. The Indirect Approach

Som nevnt er intervjumetoden ustrukturert og metoden som brukes i UngSA kalles *The Indirect Approach*, og går ut på at en får svar på spørsmål som ikke blir stilt (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Metoden er utviklet av forskere i prosjektet og kan kategoriseres som et uformelt og/eller ustrukturert intervju. Det som gjør metoden til ustrukturert, er at det ikke utformes noen intervjuguide, og selv om forskeren har temaer som gjerne skal berøres i intervjuet planlegges ingen spørsmål på forhånd. Det vil si at informantene styrer hvor

samtalen vil gå og temaene blir formet underveis i intervjuet. Å starte et indirekte intervju kan gjøres på flere måter. Noen velger å begynne intervjuet i det informant og intervjuer møtes og «varme opp» med små snakk før bånd opptakeren blir slått på. Vi har valgt å starte intervjuene som vi har gjennomført ved å spørre informantene om hvordan de har det, eller hva de holder på med for tiden. Det handler om å skape åpenhet og tillit for å komme seg i den posisjonen der informanten åpner seg rundt temaer som kan være sårbare, eller om temaer som informanten selv ikke tenkte var interessant for intervjueren å vite noe om (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Det er derfor viktig å stille oppfølgingsspørsmål underveis når informanten nevner ord, erfaringer eller situasjoner en ønsker å vite mer om.

Ved bruk av The Indirect Approach vil informantene bruke sine egne ord og begreper rundt sine egne erfaringer. Det vil si at begreper som blant annet *relasjoner*, *omsorgssvikt* og *omsorg* kanskje ikke vil falle seg naturlig for informantene å bruke. Men det de forteller rundt hendelser og erfaringer de har gjort seg kan vi som forskere tolke det til at handler om relasjoner, omsorgssvikt eller omsorg som er det vi ønsker å finne ut mer om.

Når en bruker The Indirect Approach vil en få frem en samtale som går ut på hva informanten selv ønsker å fortelle om, da selve intervjuet vil foregå som en samtale mellom to “bekjente” der en forteller om hvor en er i livet og hva som har hendt i nær og fjern fortid. Det vil ikke være som i et strukturert intervju med faste spørsmål som stilles, der informanten svarer på spørsmålene ut fra hva hen tror forskeren ønsker å høre (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). Vi har gjennomført to av 17 intervjuer med denne metoden selv, de resterende 15 er gjennomført med samme metode, men av andre forskere i UngSA. En ulempe med intervjumetodikken kan være at informanten ikke kommer inn på temaer en ønsker å undersøke, for oss vil være relasjoner mellom lærere og elever på skolen. En annen bakside ved denne formen for intervjumetode kan være at det er vanskelig for informanten å forstå hva prosjektet handler om, i tillegg kan vi havne i situasjoner hvor informanten deler mer enn hen ønsker. Dette sier vi mer om i kapitlet om etikk.

3.1.3. Intervju

Målet ved å bruke intervju i forskningen er å få fyldigere og mer omfattende informasjon og kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Et intervju kan gi et veldig godt grunnlag for å få innsikt i enkelt personers erfaringer (Thagaard, 2021, s. 89). Det finnes flere ulike intervjumetodikker som kan brukes i en kvalitativ forskningsmetode. To

hovedkategorier er standardiserte spørreundersøkelser som også blir kalt formelt intervju, og ikke standardiserte spørreundersøkelser, også kalt uformelt intervju (Kvarv 2021, s. 167). I det formelle intervjuet har intervjueren et standardisert spørreskjema som stilles til alle informantene, mens i et uformelt intervju har ikke intervjueren planlagt hvilke spørsmål som skal stilles, dette er for å få et mer fleksibelt intervju (Kvarv, 2021, s. 167). I vår studie har vi to intervjuer vi har gjennomført selv og 15 intervjuer som er gjennomført av andre forskere som har vært en del av UngSA.

3.1.4. Erindringsnotater

Erindringsnotater, også kalt feltnotater, inneholder de observasjonene som gjøres og de reaksjonene en har i løpet av intervjusituasjonen. Erindringsnotatene, slik navnet beskriver, hjelper oss med å huske erfaringene vi gjør oss når vi samler datamaterialet og bearbeider de i etterkant av intervjuene (Thagaard, 2021, s. 84). Erfaringene kan inneholde beskrivelser av informanten, som blant annet kroppsspråk og framtoning, men også det som skjer før og etter intervjuet. Hele samtalen vil naturligvis ikke bli tatt opp på båndopptakeren og derfor kan viktige erfaringer og deler av samtalen gå tapt uten erindringsnotatet. Notatet er, på lik linje med intervjuet, en del av datamaterialet og det er derfor viktig at notatet er så godt og beskrivende som mulig (Thagaard, 2021, s. 84).

For at våre erindringsnotater skal være best mulig ble de utarbeidet rett etter at intervjuene ble gjennomført. Da er minnene og erfaringene helt ferske og det er mindre sannsynlighet for at noe går tapt. Dette på grunn av at det er fort å glemme nøyaktig hva som skjedde dersom det går lang tid mellom selve intervjuet og skrivingen av erindringsnotat. I UngSA lager alle som intervjuer informanter erindringsnotater etter gjennomført intervju og alle blir oppfordret til å gjøre det dirkete etter endt intervju. Derfor vil vi ha erindringsnotater til alle intervjuene vi benytter i vår studie, men det er kun to av de 17 erindringsnotatene vi har skrevet selv.

3.1.5. Informanter i UngSA

UngSA fant sine informanter da prosjektet startet i 2013. De ble valgt ut ifra deres relevans og kvalifikasjon for prosjektets teoretiske perspektiver (Universitetet i Sørøst-Norge, u. å.). Det vil si at forskerne håpet at informantenes bakgrunn og erfaringer kan gi svar på prosjektets problemstilling. Det vil si at informantene hadde falt ut eller sto i fare for å falle ut av utdanningsløpet sitt. Halvparten av informantene ble rekruttert igjennom NAV, mens den andre halvparten ble rekruttert fra yrkesfaglige linjer som er kjent for å ha et høyt frafall. De

fem informantene i vår studie har alle vært informanter i UngSA siden 2013 (Universitetet i Sørøst-Norge, u. å.).

3.2. Utvalg i UngSA

Vi har gjort en kvalitativ undersøkelse i et utvalg av både eksisterende intervjuer, altså intervjuer som er foretatt på et tidligere tidspunkt i prosjektet, og nye intervjuer som vi har gjennomført selv. Ved å bruke både nye og eksisterende intervjuer med de samme informantene har vi fått tilgang til deres syn på eget liv og deres oppfattelse av den verden de lever i, over tid.

Typisk for kvalitative studier er at utvalget består av et begrenset antall enheter, i dette tilfellet informanter (Thagaard, 2021, s. 54). Siden utvalget ofte er relativt lite kan det være hensiktsmessig at det benyttes en utvelgelsesprosess som gagnar problemstillingen, slik at datamaterialet kan gi en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2021, s. 54). En velger utvalget ut fra en populasjon. En populasjon “viser til hele gruppen av mennesker en i utgangspunktet kunne ha forsket på” (Høgheim, 2020, s. 121). I dette tilfellet er populasjonen de 74 unge menneskene som er informanter i UngSA-prosjektet. Siden det vil være utfordrende å forske på en hel populasjon, velger en seg derfor ut et utvalg til å representere populasjonen. I vår studie er det benyttet en systematisk utvelgelse for at utvalget vårt skal besvare problemstillingen vår på best mulig måte. En systematisk utvelgelse innebærer at vi har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som virker hensiktsmessige for problemstillingen vår (Thagaard, 2021, s. 54). Det betyr at informantene forteller om relasjonene de har hatt til lærerne sine i utdanningsløpet.

Før vi begynte søket etter våre informanter fant vi, i samarbeid med prosjektledelsen i UngSA, begreper og ord informantene kan ha brukt i tidligere intervjuer i prosjektet som passer vår problemstilling. Disse begrepene var relasjon, lærer, neglisjering og oversett. Deretter fikk vi tilgang til prosjektets database hvor vi gjorde et kodet søk på disse begrepene, og hvor det første kriteriet vårt var at informantene skulle snakke om dårlige erfaringer og opplevelser på barne- og ungdomsskolen. Disse erfaringene kunne være alt fra mobbing til vansker med de forskjellige fagene. I datamaterialet fant vi 15 informanter som virket relevante for vår oppgave. Siden det er et for stort antall informanter for vår oppgave, snevret vi inn søket vårt enda mer.

For å begrense antallet var det neste kriteriet at de dårlige erfaringene og opplevelsene informantene fortalte om var knyttet til lærere og ansatte ved skolene, da ble vi sittende igjen med fire informanter hvor det står beskrevet i erindringsnotatene at samtalene kommer inn på tematikken. Siden vi er flere forskere som skal skrive oppgaver i prosjektet fikk vi ikke tildelt alle informantene vi ønsket å intervju. I tillegg fikk vi tildelt informanter som vi ikke så på som relevante for vår studie. Én av disse informantene viste seg å ha en historie som var interessant for oss og ble inkludert i utvalget vårt og derfor endte vi opp med totalt fem informanter.

Vårt endelige utvalg består av fem informanter, to jenter og tre gutter. Fire av informantene fant vi i søket vi gjorde i databasen til UngSA og en var blant informantene vi fikk tildelt av prosjektledelsen i UngSA. To av disse fem informantene har vi gjennomført intervjuer med selv og tre informanter har blitt intervjuet av andre i UngSA. Alle informantene har deltatt på mer enn ett intervju siden 2013 og vi har, for å få en så dyp forståelse av informantenes historier som mulig, valgt å alle intervjuene våre fem informanter har deltatt på i analysen vår.

Informanter	Intervjuer gjennomført av oss (2021-2022)	Intervjuer fra tidligere år	Totalt antall intervjuer
Berit (f. 1991)	1	3 (2013-2014) (2015-2016) (2017-2018)	4
Mathias (f. 1990)		3 (2013-2014) (2014-2015) (2017-2018)	3

Gaute (f. 1993)		2 (2013-2014) (2014-2015)	2
Vegard (f. 1997)	1	3 (2013-2014) (2014-2015) (2015-2016)	4
Ida (f. 1995)		4 (2013-2014) (2014-2015) (2017-2018) (2021-2022)	4
Sum antall intervjuer			17

3.3. Analysemetode

Coffey & Atkinson (1996), skriver at: «We should never collect data without substantial analysis going on simultaneously» (s. 2). Ut ifra dette utsagnet oppfatter vi det slik at vi begynte analysen av vårt datamateriale mens intervjuet pågikk, og dette blir derfor det første steget i analysen. *The indirect Approach* er kun en intervjumetode og er derfor i utgangspunktet ikke en del av analysemetode, men bakgrunnen tanken om at analysen allerede starter under intervjuet er at vi stilte oppfølgingsspørsmål til informantene underveis i samtalen. Disse oppfølgingsspørsmålene ble gjerne stilt for å få en dypere forståelse eller forklaring av de temaene informantene tok opp i løpet av samtalen, det vil si at vi allerede der

har begynt å analysere hva informantene sier kan bety. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021) forklarer at “en analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der en leter i data etter svar på spørsmål” (s. 22).

I UngSA transkriberes og kodes intervjuene, av den grunn er både transkribering og koding en rammebetingelse for vårt analysearbeid. Transkriberingen av intervjuene er den første gjennomgangen vi får av datamaterialet vårt og er derfor steg to i analysen. I vår studie er det kun to av intervjuene som inngår i den første og den andre delen av analysen. Bakgrunnen for det er at vi ikke har gjennomført fler enn to intervjuer selv.

Det tredje steget i analysen vår er koding og fra dette steget er alle de 17 intervjuene inkludert i analysen. Koding av tidligere datamateriale har også vært avgjørende i utvelgelsen av informanter. I vårt arbeid med intervjuene vi har gjennomført har vi brukt en strategi som ofte kalles «åpen koding». Det vil si at vi gjort et induktivt forsøk på å finne mening i materialet som kan svare på vår problemstilling. Dette har vi gjort ved å lese intervjuene og lage kategoriene for kodene underveis ut ifra hva som virker viktigst (Maxwell, 2013, s. 107). Som et fjerde steg har vi under dette arbeidet gått gjennom lydopptakene og tekstene flere ganger for å forbedre mulighetene våre til å se nye mønstre i datamaterialet vårt.

For å få en så helhetlig forståelse som mulig av våre fem informanter inneholder vårt datamateriale, som nevnt, også intervjuer og erindringsnotater som er gjennomført i tidligere studier. I analysen av dataene har vi brukt en kontekstbasert tilnærming (Thagaard, 2021, s. 159). Denne formen for tilnærming kan ses i sammenheng med hermeneutikk fordi at det kreves en forståelse av konteksten for å kunne finne mening i innholdet (Thagaard, 2021, s. 37). For oss er konteksten informantens skolegang og der de befinner seg i tiden intervjuene er gjennomført, og den forståelsen kan hjelpe oss å utvikle en dypere forståelse av informantens narrativer. I denne typen analyse sidestilles tid og sted, og målet er å finne sammenhenger mellom aspekter i det informantene forteller om relasjonene til lærerne framfor å finne likheter og forskjeller slik en gjerne gjør når en bruker en kategoriseringsstrategi (Maxwell, 2013, s. 106). Bakgrunnen for at det er sammenhenger vi ønsker å se på er fordi vi er interessert i å undersøke hvilken rolle omsorgen elevene har fått, av deres lærere, har spilt i deres skolegang. Selv om ikke målet i seg selv er å finne likheter og forskjeller, ser vi at det kan dukke opp likheter og forskjeller mellom informantene i analysen av datamaterialet vårt. Når en bruker denne formen for analysetilnærming er det viktig å være klar over at selv om framgangsmåten er empiribasert vil også forståelsen av dataene også

være preget av den litteraturen vi har lest i forkant av studien vår (Thagaard, 2021, s. 160). Derfor preges tolkningsprosessen vår av både den forståelsen vi utvikler gjennom mønstrene i datamaterialet vårt og de teoretiske perspektivene vi tidligere har lest (Thagaard, 2021, s. 160).

3.3.1. Fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming.

Som overordnet teoretisk perspektiv er vi inspirert av fenomenologi og hermeneutikk, da vi i denne masteroppgaven leter etter erfaringer og mening i det informantene har sagt relatert til forskningsspørsmålet: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?* van Manen (2014) mener at fenomenologi, til en viss grad, alltid vil være både beskrivende og tolkende, hvilket kan forstås som hermeneutisk, uttrykt språklig (s. 614). Med det utsagnet i tankene og på bakgrunn av at vi ønsker å få et innblikk i informantenes erfaringer av lærer-elev-relasjonen har vi valgt å analysere dataene igjennom en fenomenologisk/hermeneutisk analysemetode, hvor fenomenet som studeres er utfordrende lærer-elev-relasjoner i et historisk perspektiv. Fenomenologien legger, slik vi har beskrevet i teorikapittelet vårt, vekt på menneskers beskrivelser av livserfaringer. Hermeneutikken legger vekt på at fenomener kan studeres på flere nivåer, derfor finnes det ikke bare en sannhet (Thagaard, 2021, s. 37). Dette kan forstås som at individer som befinner seg i samme kontekst kan ha forskjellige opplevelser, derfor vil det ofte finnes mer enn én sannhet. Tilnærmingen bygger på et prinsipp om at delene bare kan forstås i lys av helheten. Mening skapes bare i en sammenheng, og de ulike delene danner til sammen helheten (Thagaard, 2021, s. 37). Det betyr at forskeren må se informantenes narrativer i lys av en større kontekst. Når narrative ses i en større kontekst forsøker forskeren å skape en «tykk beskrivelse» av helheten. Tykke beskrivelser kan forstås som meningsfulle strukturer (Geertz, 1997, s. 3-4). For å skape tykke beskrivelser inkluderer forskeren mer enn det som blir sagt i intervjuet. Et eksempel på dette kan være at forskeren beskriver hvordan kroppsspråket til informanten endrer seg underveis i intervjuet etter hvert som fortellingen skifter tema. For å kunne tolke det som blir sagt eller gjort av informantene må forskeren se handlingene i sammenheng med den konteksten og kulturen informanten tar del i (Geertz, 1973, s. 3-4). Geertz var en kulturanthropolog som var inspirert av hermeneutikken, derfor tenker vi at hans forklaring av tykke beskrivelser kan hjelpe oss i vårt analysearbeid.

Vi leter etter tykke beskrivelser i vår studie som kan fortelle oss noe om hvilke erfaringer informantene har som kan oppleves som omsorgssvikt. Med det mener vi at vi ikke bare vil

gjengi det informantene våre forteller, men vi inkluderer også våre og andre forskeres tolkninger og beskrivelser i erindringsnotatene.

Basert på oppfølgingsspørsmålene som stilles, at tolkningen starter allerede under intervjuet og erindringsnotatet som skrives etter endt intervju, får vi mulighet til å reflektere rundt informantenes erfaringer. På den måten kan vi finne en mening i deres erfaringer og opplevelser som er dypere enn hvis vi hadde brukt andre typer tilnærminger. Denne muligheten mangler vi til dels i 15 av intervjuene våre. I de 15 intervjuene vi ikke har gjennomført selv har vi andre forskeres oppfølgingsspørsmål og erindringsnotater som kan hjelpe oss å skape en dypere mening. Ved at vi har mer enn ett intervju med hver informant har vi muligheten til å se utviklingen i fortellingene deres. Det er ikke sikkert informantene legger vekt på de samme aspektene ved et tema når det har gått noen år, som de gjorde når de var yngre, disse eventuelle forskjellene i refleksjoner har vi en mulighet til å oppdage. Hendelser som kan endre våre fortellinger er blant annet jobb, utdanning, endret livssituasjon eller foreldreskap (Fangen, 2004, s. 97)

Da vi analyserte datamaterialet vårt, var vi i hovedsak ikke på jakt etter likheter og ulikheter mellom informantenes historier og erfaringer. Vi ønsket å finne en sammenheng mellom informantenes erfaringer og opplevelser som er knyttet til relasjoner. I analysearbeidet har vi i førsteomgang kodet materialet vårt. Dette gjorde vi ved å lese igjennom intervjuene og markere utsagn som passet innenfor noen generelle kategorier. Eksempler på disse kategoriene er blant annet «familie», «skole», «fritid». Grunnen til at vi har analysert så generelt først er at intervjuene våre skal kunne brukes av andre forskere i prosjektet, denne kodingen gjør det lettere for dem i framtiden å finne fram i UngSA sin database. Deretter gikk vi inn i de kodene som hadde med skole å gjøre for å skape underkoder for de utsagnene. Eksempler på underkodene er blant annet «lærer-relasjon», «lærer-mobbing», «oppfølging».

Utsagnene i underkodene har vi gått igjennom på ny for å se om de har relevans for vår problemstilling og forskningsspørsmålene vi har utformet som er: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?*

1. Hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?
2. Hva er konsekvensene av relasjonene?

3.4. Etikk

Det kreves i all vitenskapelig virksomhet at alle forskere forholder seg til etiske prinsipper. De etiske retningslinjene krever at vi som forskere er redelige og nøyaktige når vi presenterer resultatene forskningen vår har gitt. Det er «de nasjonale forskningsetiske komiteer» som har definert normene for vitenskapelig redelighet.

3.4.1. Formaliteter

UngSA er godkjent fra NSD, og vi er godkjent som medforskere i UngSA i tidsperioden vi skriver vår masteroppgave. Intervjuene som gjennomføres blir tatt opp på båndopptaker. Denne båndopptakeren oppbevares på et låst sted mens lydfilene med intervjuene er på den. Lydfilene skal så fort som mulig overføres til TSD sammen med transkribering og erindringsnotater for å beskytte informantene i størst mulig grad. Gjennom vår deltakelse i UngSA har vi også fått tillatelse til å bruke eksisterende intervjuer som er gjort av andre forskere i prosjektet, både intervjuer som er gjort i løpet av den tiden vi er medforskere og intervjuer som er gjort på et tidligere tidspunkt.

3.4.2. Etikk under datainnsamling

Vi som forskere møter mennesker vi vet at har stått i sårbare situasjoner. Av den grunnen er vi nødt til å være bevisst på deres sårbarhet i intervjusituasjonen. Ved bruk av *The Indirect Approach* er det en mulighet for at informantene deler sensitiv og sårbar informasjon som kan skape ubehag for informanten eller at hen deler mer enn hva hen ønsker (Mossige & Bakke-Hansen, 2013, s. 52). Dette kan ses i sammenheng med hvordan Løgstrup (2015) forklarer maktrelasjoner. Han hevder at når en «har noen i sin hånd», står en i en skjev maktrelasjon og har derfor ansvar for den andre. Hva en velger å gjøre, eller ikke gjøre, vil påvirke den andre. I den etiske fordringen inngår det at en handler ut ifra hva som er til det beste for den andre (s. 18-19). Dette kan relateres til intervjusituasjonen i denne studien. Selv om informanten er den som i all hovedsak skal styre intervjuet, vil maktrelasjonen være skjev og tyngden vil oftest ligge hos forskeren. Derfor er muligheten for at informanten kan føle et press til å svare på oppfølgings spørsmål og/eller snakke om temaer de kanskje ikke føler seg komfortable med til stede. Siden makten ligger hos forskeren er det også forskeren sitt ansvar å ta hånd om informanten og handle ut ifra hva som er det beste for informanten. Bevissthet rundt disse dilemmaene har vært viktige for oss, sånn at vi har kunnet legge til rette igjennom intervjuet på best mulig vis. Dette for at valget om hva som svares på og ikke har ligget hos informanten

selv, slik Lund & Kjeldahl (2019) beskriver som viktig i sin artikkel om intervjumetoden (s. 71).

Et annet dilemma vi kan stå ovenfor i en intervjusituasjon er at informantene kan dele historier som er psykisk belastende. Å dele sånne historier, selv om de tilhører fortiden kan sette i gang en tankeprosess hos informantene. Det skjer ikke nødvendigvis der og da, men en slik tankeprosessene kan være tøff å stå i for informantene alene. For å ta hensyn til dette under intervjuene er det lagt til rette for at informantene kan kontakte oss etter endt intervju hvis det dukker opp tanker som er vanskelige å håndtere. Siden vi som lærerstudenter ikke har adekvat utdannelse til å håndtere psykiske vansker har vi gjennom UngSA fått en liste med hjelpeorganisasjoner informantene kan ta kontakt med hvis de trenger psykisk støtte etter et intervju.

Når dette er sagt er det viktig for oss å få fram at disse etiske betraktningene har vi kun hatt kontroll over i to av de 17 intervjuene, av den grunnen at det kun er to av intervjuene vi har gjennomført selv. De 15 andre er gjennomført av andre forskere, som til vår kunnskap, har hatt liknende etiske diskusjoner og fått samme informasjon som oss gjennom UngSA.

3.5. Kvalitet

Det stilles ulike vitenskapelige krav i kvalitativ forskning. Validitet dreier seg om at metoden forskeren har valgt bør være passende for det fenomenet som undersøkes (Kvarv, 2021, s. 145). Reliabilitet dreier seg om studiens pålitelighet og transparens (Skovholt et al., 2021, s. 93). Overførbarhet drøfter om funnene som gjøres i studien kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2021, s. 194).

3.5.1. Validitet

Validitet handler om hvor gyldige de resultatene forskeren sitter igjen med fra intervju- og transkripsjonsrunden av utvalget er. Altså hvor relevante de innsamlede dataene er i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene som undersøkes (Kvarv, 2021, s. 145).

Validitet kan også defineres som «grad av sannhet i en slutning» (Høgheim, 2020, s. 80).

Resultatene kan ha høy validitet og lav validitet. Et eksempel på høy validitet kan være at innholdet i intervjuene fra utvalget er nøyaktig det en er ute etter i sin undersøkelse (Kvarv, 2021, s. 144). Lav validitet vil si at de innsamlede dataene er irrelevant for problemstilling og forskningsspørsmål, og kan da ikke brukes i forskningen.

Ytre validitet og indre validitet er to av validitetstypene. Ytre validitet handler i stor grad om generalisering, og dreier seg om hvorvidt funnene i studien kan allmenngjøres (Høgheim, 2020, s. 121). Indre validitet dreier seg om tolkningen forskeren har gjort og hvor sikker den tolkningen er. Det er av den grunn viktig at forskeren reflekterer over hvorvidt det kan finnes alternative tolkninger (Høgheim, 2020, s. 82).

I vår studie vil ikke resultatene nødvendigvis være generaliserbare. Dette er fordi vi har et lite utvalg informanter fra et fylke og av den grunn kan vi ikke si at våre funn vil gjelde for alle.

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet og om funnene ville blitt de samme uavhengig av hvem som forsker, så lenge metode og materiale er det samme (Skovholt et al., 2021, s. 93). Da det i vår studie er brukt lydopptak og transkripsjoner av intervjuene, elimineres mange spørsmål knyttet til reliabilitet. Dette på grunn av at materialet kan tilgjengeliggjøres for andre forskere, og er allerede tilgjengelig for andre forskere innenfor UngSA. Muligheten for gjentagende lytting til lydopptakene og lesing av transkripsjoner er også der og en får muligheten til å oppdage nye detaljer (Skovholt et al., 2021, s. 94).

For at styrke reliabiliteten i vår oppgave har vi forsøkt å være åpne i valgene våre og beskrive disse så godt som mulig for å skape en gjennomsiktighet. Å være to i denne prosessen kan også være med på å styrke studiens troverdighet. Vi har samarbeidet og diskutert underveis i skriveprosessen, noe som kan bidra til at vi ikke feiltolker materialet vårt og trekker forhastede konklusjoner.

3.5.3. Overførbarhet

Grunnlaget for overførbarhet finner en i tolkningen av resultatene i en studie. Det gjøres ved å stille spørsmål ved om funnene som er gjort innenfor studiens rammer også kan være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2021, s. 194).

I vår studie er ikke overførbarheten av funnene det viktigste. Vi ønsker så få en dypere forståelse av ungdommers erfaringer med negative relasjoner med lærere, men på bakgrunn av at alle informantene er fra Telemark og at informantene er rekruttert fra NAV og yrkesfaglige linjer med høyt frafall er ikke funnene universelle. Det vil si at resultatene ikke vil være gyldige for alle elever, alle steder, men de kan gi et bilde av informantenes erfaringer

fra skoler i relativt nær fortid. Ved å belyse funnene våre med annen forskning og teori håper vi at studien vår kan gi en dypere forståelse av fenomenet.

4. Kritisk perspektiv

Ved bruk av *The Indirect Approach* som intervjumetode vil en alltid stå i fare for å ikke få hele historien fordi det ikke stilles direkte spørsmål om det temaet en ønsker å undersøke. For oss har det vært en ekstra faktor ved at 15 av de 17 intervjuene vi har i datamaterialet vårt er gjennomført av andre forskere som har hatt sin egen problemstilling i fokus. Det er også en fare for at informantene holder igjen eller utelukker informasjon som kunne vært viktig og/eller relevant. Det kan derfor være en mulighet for at vår tolkning av materialet ikke er helt korrekt, spesielt fordi steg en og to i analysemetoden i disse 15 intervjuene er borte. På den andre siden legger intervjumetoden opp til at det skal være mulig for flere forskere, uavhengig av problemstilling å bruke datamaterialet i sin forskning. Vår forskerrolle og vår agenda har kun hatt mulighet til å farge to av intervjuene som er gjennomført. Det kan være positivt i den forstand at vi har hatt minimal påvirkning på datamaterialet vårt.

Vi ser også at datamaterialet vårt begrenser seg til elevers narrativer og opplevelser rundt hva som har skjedd i skolegangen. Lærernes perspektiv kunne gitt et annet bilde av disse, det kan for eksempel ha vært satt i gang tiltak i kulissene som elevene ikke fikk med seg. Vi ser at vi ikke med sikkerhet kan vite om elevenes fortellinger om hendelser og situasjoner er overdrevet, underdrevet eller ikke helt sanne. Samtidig er vi i vår oppgave ute etter elevers erfaringer med sviktende relasjoner i skolen. Selv om det er en fare for at informantene kanskje ikke gir helt riktig bilde av det som har skjedd, vil det kunne være deres subjektive opplevelser av relasjonene og hendelsene, og det er det vi kikker etter i denne masteren.

4.1. Oppsummering

Vi har nå lagt fram hvordan vi har jobbet for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmålene våre. Problemstillingen vår er: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?*

Gjennom å benytte *The Indirect Approach* som intervjumetode på våre to informanter, har vi fått tilgang til historier og erfaringer informantene våre ønsker å dele som berører vårt tema. Denne intervjumetoden har også blitt brukt på intervjuene vi ikke har gjennomført selv, men som har blitt gjennomført av andre forskere i UngSA. Ved å bruke en

fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming på hele det empiriske materiale har vi hatt mulighet til å både beskrive og tolke historiene og erfaringene informantene deler. Dette har gitt oss et unikt innblikk i deres opplevelser og erfaringer knyttet til sviktende relasjoner i skolen.

5. Resultat

I analysen har vi forsøkt å finne informasjon i informantenes narrativer som kan besvare forskningsspørsmålene våre – 1: *Hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?* og 2: *Hva er konsekvensene av relasjonene?*

Gjennom analysen fant vi tre temaer som kan svare på forskningsspørsmålene våre. Disse temaene er «**læreres ulikheter**», «**anerkjennelse**» og «**maktesløshet**». Noen av disse temaene har vært vanskelig å skille i analysen og vi ser at noen av de kan flyte litt over i hverandre, dette viser hvor sammenvevd og kompleks relasjonen mellom lærer og elev er. Før temaene gjennomgås vil vi gi en kort presentasjon av informantene våre.

I tillegg oppdaget vi at flere av informantene forteller om situasjoner hvor de har opplevd støtte og omsorg. Disse erfaringene er ikke nødvendigvis i skolesammenheng, men vi har valgt å lage en siste kategori som ikke er en del av forskningsspørsmålene som omfatter disse fortellingene. Dette har vi gjort for å få et bilde av hva som har skjedd når informantene har opplevd gode relasjoner. Denne kategorien har vi valgt å kalle «**styrke i forandret miljø**».

5.1. Presentasjon av informanter

Informantene våre har fått fiktive navn og heter i denne oppgaven Berit, Vegard, Mathias, Gaute og Ida. Disse informantene har vært med i hovedprosjektet siden 2013 og har vært intervjuet flere ganger. Vi har gjennomført ett intervju med Berit og ett intervju med Vegard selv. Vi kommer til å bruke de fiktive navnene til informantene når vi nevner de enkeltvis, og begrepene “informantene” og “elevene” om hverandre når vi nevner de sammen. Dette fordi informantene var også elever i mange av historiene de forteller.

5.1.1. Berit

Berit ble intervjuet av oss høsten 2021, hun er for tiden det hun kaller arbeidsledig, selv om hun jobber annenhver helg på en café for å få endene til å møtes. Hun leier av stefaren sin og forteller at hun må «snu på krona» for å få det til å gå rundt. Hun er aktiv i norske redningshunder og er stolt av det. Hun beskriver et trøblete forhold til foreldrene sine, men har de siste årene fått bedre kontakt med faren. Storesøsteren er hennes beste venn og Berit har en veldig nær relasjon til hennes to barn. Hun har hatt vanskelige opplevelser på skolen, spesielt på barneskolen og videregående hvor hun har blitt mobbet av både medelever og

lærere. Berit har avbrutt høyere utdanning en gang, men ønsker å fullføre en utdanning hvor hun kan bruke de sterke sidene sine (empati og omsorg) i en framtidig jobb.

5.1.2. Vegard

Vegard ble intervjuet av oss høsten 2020. Han bor sammen med sin samboer og jobber som kokk. Han forteller at han har jobbet flere steder og trives med yrket. Han er halvt italiener og drømmer om å en gang flytte til Italia, selv om han ikke har så mye familie der nå. Under koronapandemien begynte han å vurdere andre yrker. Han søkte derfor på sykepleierstudiet, men kom ikke inn på grunn av at han hadde for lavt snitt fra videregående. Nå har han tatt mange kurs og søkt på jobb offshore hvor han ønsker å jobbe som kokk. Dersom han får jobb der, er muligheten større for at han kan flytte til Italia. Vegard har hatt en vanskelig skolegang, med en far som er alkoholiker, skilte foreldre, lærere som ikke ser han og som kjefter mye. Han ble mye mobbet, og han løste dette ved å begynne å mobbe selv noe som han angrer på i ettertid. Han har også holdt på med rus av og på i perioder, dette på grunn av miljøet han befant seg i. Vegard har også hatt vanskeligheter med å fortelle om sine følelser og problemer til sine nærmeste, da han ikke har ønsket at de skal få enda mer på skuldrene og bli bekymret for han. Han har derfor jevnlig kontakt med en psykolog og sier han ikke har noen vanskeligheter med å snakke ut der.

5.1.3. Mathias

Mathias kan, ut fra erindringsnotater og intervjuene, oppfattes som en fyr som vil mye. Han har mange ønsker og drømmer, men det er alltid noe som kommer i veien for at han skal kunne realisere disse. Noen ganger er det faktorer utenfor hans kontroll, andre ganger er det fordi det buttrer litt for mye imot og da gir han opp. Han, i likhet med de andre informantene våre, har hatt en tøff skolegang og har møtt på mye utfordringer i skolen. Han har også hatt psykiske vansker og mistet mange av sine nære som har gjort livet ekstra utfordrende. Han interesserer seg for tegning, spesielt digital tegning. Det siste intervjuet gjort med Mathias ble gjennomført i perioden 2017-2018, og da var han i praksis gjennom NAV.

5.1.4. Gaute

Gaute fremstår som en forsiktig gutt i erindringsnotatene og intervjuene gjort med han. Slik han beskrives kan det virke som det er mye ved hans historie han holder tilbake. Det siste intervjuet med Gaute ble gjort i perioden 2014-2015, og han var under videregående

utdanning når dette intervjuet ble gjennomført. Han har hatt problemer med å finne ut hva han vil bli, men det virker som han i det siste intervjuet har landet på at kokk er et yrke han kan trives i. Han har vært en svak elev gjennom skoleløpet og hatt vanskelige opplevelser på skolen. Han er lite sosial og det har vært en bekymring for søsteren hans som har gjort en innsats for å få han mer ut, ved å introdusere han for trening. Sykling er noe han fikk sansen for på grunn av henne.

5.1.5. Ida

Ida fremstår som en jente som reflekterer godt over livet sitt. I intervjuene som er gjort med henne, er hun pratsom og deler mange historier hvor hun tenker tilbake på hva hun kunne gjort annerledes og hva de rundt henne kunne gjort annerledes. Hun forteller om rampestreker og virker som en jente som liker å tulle, men som også er flink til å vise omsorg ovenfor de personene rundt henne som trenger det mest. Ida har vært med på fire intervjur under fordelt på flere år. Hun var 19 år og uten barn ved det første intervjuet og ved det siste intervjuet i 2021 hadde hun fått sitt andre barn. Det vil si at hennes ansvarsrolle og modenhet har økt fra første til fjerde intervju.

5.2. Relasjonenes kompleksitet

Et av hovedfunnene er at informantenes narrativer inneholder mange komplekse og vanskelige historier omkring relasjoner med lærere, der mobbing ofte har blitt noe elevene har stått med alene. Berit er en av disse informantene. Hun forteller at hennes opplevelse, spesielt på barneskolen, var at de satte henne i bås. Berit beskriver seg selv som et barn med temperament, og hun ble sinna da medelever mobbet henne. På grunn av reaksjonene hennes sitter hun med en opplevelse av at lærerne mente det var hennes egen feil at hun ble mobbet, og at de fraskrev seg ansvaret de hadde til å følge opp problematikken. Hun ble derfor sittende med en følelse av å være maktesløs og overlatt til seg selv.

Jeg føler at jeg ble satt veldig i bås på barneskolen, i forhold til at jeg hadde et veldig temperament. Og at mye av skylda for at jeg blei utsatt for mobbing, eller blei veldig mobba, både fysisk og psykisk. Det var min feil.

Samtidig kan hun fortelle at hun husker en gang i løpet av barneskolen hvor det var noen voksne som tok tak i mobbeproblematikken. Det var en vikarlærer. Hun hadde blitt sint og tatt

tak i overarmen til mobberne for å ta de med seg inn. Berit forteller at dette gav en følelse av at noen brydde seg - en god følelse.

For Berit er de fleste minnene om relasjoner til lærerne negative, spesielt på barneskolen. Gaute, på den andre siden, beskriver både gode og dårlige opplevelser i skoleløpet. På barneskolen hadde han det bra, og han har et klart bilde av at gode lærere ser elevene og tar det ansvaret de har i rollen sin.

En flink lærer vet hva hun eller han holder på med, har mye kunnskap og ser elevene, kjenner elevene sine godt liksom. Det er mange som har lærere i ett pr, også får de en ny lærer. Vi hadde læreren vår i syv år, så det var veldig bra, for min del hvert fall. Tett oppfølging, ikke sant.

Det var da han begynte på ungdomsskolen at skolesituasjonen ble vanskelig. Han ble mobbet av andre elever uten at det ble gjort noe med før det utartet seg til fysisk mobbing.

G: Det var en gang når jeg blei banka opp, da greip han veldig (lærer) inn han ene husker jeg. Det var når det blei fysisk, ikke når det var sånn verbalt da.

X²: Da lot han det fare?

G: Ja, stort sett.

På grunn av mobbingen ble skolen et usikkert sted å være og han gruet seg både til skoleveien og til å ha presentasjoner. Derfor lot han i perioder være å gå på skolen i det hele tatt. Det ble mye fravær for Gaute. I likhet med Berit, forteller også Gaute at han følte at lærerne fraskrev seg ansvaret og prøvde å skyve problemet over på han. Det gjorde de ved å gi uttrykk for at de mente at han ikke kom seg opp om morgenen, og at det var årsaken til det store fraværet.

G: Jeg fikk beskjed om å kjøpe en ringeklokke så jeg kom meg opp om morgenen.

X: Så det ble forklart med at du sleit med å stå opp?

G: Ja. Unnskyldninger. At jeg hadde ditt og datt og bla bla bla.

X: Ja, var det det da?

G: Nei, jeg er A-menneske.

X: Så du gruet deg til skolen?

G: Ja.

X: Også blei du borte?

² «X» blir brukt i sitatene for den som intervjuer.

G: Det var enklere enn å gå.

Han ble etter hvert henvist til PP-tjenesten for utredning som resulterte i at han fikk mer tilpasset undervisning og ble tatt ut i grupper. Hans opplevelse er at skolen egentlig gjorde en god jobb når det kom til det faglige, men Gaute beskriver selv at det ikke var hans evne til å lære som var problemet, selv om han hadde dysleksi og matematikkvansker. Hans problem var at han ble mobbet, og han mener at lærerne sviktet han på grunn av at de ikke anerkjente det problemet og gjorde noe for å stoppe det.

Ida opplevde å få stempel som dårlig innflytelse og ble satt i bås veldig tidlig i skoleløpet, i tillegg sitter hun med erfaringer hvor lærerne har vært for hardhendte med henne og hennes medelever.

X: Men barneskolen da, da var det lærere som engasjerte seg der da eller?

I: Nei, det var vel lik null.

X: Mhm

I: Der ble vi tatt tak i flere ganger. Jeg husker jeg ble tatt tak i opp gjennom skulderbladene og smelt ned i bakken en gang fordi jeg skulle spisse blyanten, og hun (læreren) var sinna på de andre elevene.

X: Hmm.

I: (...) Det var ikke vold, men det var altfor mye fysisk kontakt med elevene. Og alt for hard fysisk kontakt med elevene. Vi blei jo tatt i og rivd i. Du trengte ikke engang ha vært umulig. De hadde bare alt for mye boblende inne i seg. Jeg husker bestevennen min, han blei kalt «din jævla drittunge» av en lærer.

Hun opplevde altså å bli utsatt for ubehagelig og hard fysisk kontakt fra en lærer selv om hun ikke hadde gjort noe galt. Dette opplevde hun som urettferdig, da det skjedde, og det kan tolkes til at hun mener lærerne ikke jobbet for å få henne ut av båsen hun var blitt plassert i fra start. Dette førte til at det ble utfordrende for Ida å skape tillit til læreren. I tillegg syntes hun at mange av lærernes engasjement virket påtvunget.

Sånt engasjement, det kommer som regel bare når de absolutt må. Påtvunget engasjement. «Hvordan går det med deg?» Også skal du helst svare «det går bra». Hvis du svarte «det går ikke bra», så «Å, det var dumt». Også videre..

Her virker det som at Ida ikke har inntrykk av at lærerne faktisk ønsket å høre på hva hun hadde på hjertet. Det kan derfor tolkes til at Ida skjønnte at hvis en lærer spurte hvordan det

gikk, så skulle hun svare «det går bra» uansett hvordan hun hadde. Det kan være at Ida har brent seg på det før, og at hun ikke fikk den responsen fra læreren som hun hadde håpet på. Idas fortelling viser at lærernes oppførsel skapte en form for sviktende omsorg ovenfor Ida, hvor de, i Ida sine øyne, ikke brydde seg om henne. Hun opplevde også å bli krenka av lærere. Dette blåser hun vekk i intervjuet og unnskylder lærernes oppførsel med at hun var en elev som tålte mer enn de andre.

Men krenking og.. jeg blir jo også ofte erta litt på av lærere. Mange ganger var det bare gøy. Ja, bestemmer du deg faktisk for å reise deg opp, sånne ting, det er jo helt greit. Også noen ganger, så var det litt utdriting i klasserommet. Hvis de skulle bruke folk som eksempel, så var det ofte jeg som.. men det var fordi jeg tålte mer enn de andre jentene.

Videre forteller hun om en gang på videregående hvor hun var på et julebord med klassen sin. Til julebordet hadde alle klassekameratene forberedt spørsmål som de skulle spørre henne for å finne ut om hun var lesbisk. Hun ble veldig dårlig behandlet på julebordet av jentene i klassen, og de hakkete stadig på henne på skolen også.

X: Men lærerne, fikk de greie på dette med den...?

I: Ja, de gjorde det.

X: Og hva skjedde da?

I: Ingenting.

X: Ingenting?

I: Nei, ingenting. Min lærer snakka ikke med meg om det, hu unngikk meg den første tida. Og min mor snakka til hu. Min far snakka til hu også. Og da trodde jeg at han skulle snakke ordentlig til hu, men foreldre, de snakker jo.. de snakker jo til lærerne dine, men de tar jo ikke helt av heller. Han spurte hu hvorfor hu ikke hadde sagt noe og sånn og sånn og sånn. Vanlig høflighet, også «du skal lære de omsorg, hvorfor viser ikke du omsorg selv?». Men hu svarte vel heller med at «joda, hu hadde...» eller «hu ville ikke ditt og..» det var sånn rundt grøten-greier.

X: Mhm

I: Så det ble ikke noe mer ut av det. Det var sikkert like greit og, jeg var jo ferdig med det. Men hadde ... altså, jeg er bare fryktelig glad for at det skjedde andre året.

X: Ja, jeg synes jo du er utrolig tøff som klarte å holde det gående ut skoleåret da, det må jeg jo si, å stå så aleine.

I: Sånt blir en jo vandt med etter hvert, og det ...

X: Det er ikke første gangen du har opplevd det?

I: Nei, er du gjerne. Sånt gikk jeg gjennom hele skolen, året egentlig.

Denne dialogen viser at lærerne fikk greie på hva som hadde hendt, med de gjorde ingenting med det. Hun ble ikke sett og anerkjent av lærerne sine. Ida har, på bakgrunn av erfaringer med lærere som har et påtvunget engasjement, som krenker og som ikke griper inn når hun trenger støtte, lært seg å stå på egne ben. I tillegg har hun erfaring med at en relasjon som er god forsvinner på et tidspunkt hvor hun har mest behov for en trygg og god relasjon hos en lærer. Ikke bare forsvinner denne relasjonen i et av hennes mest sårbare øyeblikk, hun tar på seg ansvaret ved å unnskyldte at læreren ble blandet inn i hennes problemer.

X: Var det noen lærere som prøvde å bli kjent med deg?

I: Ja, det var det. Det gikk vel egentlig helt fint, helt til han fikk.. jeg tror han fikk beskjed om å holde seg litt unna etter hvert. Fordi.. jeg vet egentlig ikke. Det har jeg enda ikke peiling på. Men han hjalp meg en dag, og det var den eneste gangen jeg faktisk levde litt opp til ryktet mitt. Det var da hadde jeg tatt bestemoren min sin gamle medisiner. Hu var død, men hu hadde lagt igjen medisiner hos oss. Og det hadde jeg blanda med sprit, og en femten år gammel jente som veier såpass lite som jeg gjorde da, det gikk fort dårlig. Og da endte jeg opp med å prøve å kutte pulsåra mi, eller jeg klarte det. Men det endte opp med at han som var læreren min da, han kom gjennom døra og fikk meg ut og stoppa blødning og hele pakka. Jeg synes ordentlig synd på han. Fordi det var jo virkelig ikke meninga at jeg skulle blande han inn i det (...)

X: Men han læreren fulgte opp i etterkant også da eller?

I: Nei, da var det ikke mye. Han var glad for å se at jeg var tilbake. Men han prata ikke noe særlig med meg etter det.

På den andre siden har Ida gode erfaringer med unge lærere som hun føler gir det lille ekstra.

(...) Og du har alltid en eller annen ung lærer eller en eller annen lærer der som.. de er ofte unge, jeg vet ikke hvorfor, men som faktisk bryr seg om elevene og passer på og følger med. Ja, hvorfor vet ikke jeg. Jeg vet bare at det er alltid en som tar seg av veldig mange elever.

I likhet med Ida, hadde Mathias det tøft på barne- og ungdomsskolen. Han forteller om fysisk og psykisk mobbing fra 6.-10. klasse fordi han var overvektig og hadde astma.

M: De gangene jeg ble banka så var det bare å ta imot juling og så reise seg opp igjen og gå på do og gå inn i timen.

X: Sa du det til noen eller?

M: Nei, bare gikk inn, fikk bank, gikk på do, gikk ut.

Selv sa han ingenting om mobbingen til lærerne, men han hadde venner som meldte fra om situasjonen uten at det skjedde noen ting. I disse årene følte Mathias at lærerne ikke gjorde jobben sin. På videregående opplevde han også å bli mobbet, men han skryter av lærerne. Han forteller at han hadde lærere som forsøkte å gjøre noe med problemene, og at det var bra, men at de ikke lyktes med å stoppe mobbingen selv om de prøvde.

Dessverre er tyngden av erfaringene hos informantene på relasjoner som ikke har vært gode, men mange av dem husker enkeltlærere som har gjort noe bra for relasjonen. Vegard nevner to lærere han har hatt god kjemi med.

X: Åssen forhold har du til lærere?

V: Det var en på barneskolen, tenker jeg. Jeg husker fortsatt han. Han het (navn på lærer), het han.

X: Okey.

V: Han har sikkert gått av med pensjon nå, men

X: Ja, ja..

V: han husker jeg var veldig grei med meg og hjalp meg. Jeg hadde jo problemer med ryggen da og.

X: mmm

V: Så han hjalp meg veldig mye med det. Også hjalp han meg med matte og, alt mulig egentlig.

X: Ja

V: Så jeg fikk veldig god kjemi med han husker jeg. Så var det en på ungdomsskolen. (navn på lærer) het han. Han var matte og naturfagslærer. Litt morsom, men fortsatt faglig.

X: Ja, ja.

V: Så det ble sånn god kombinasjon.

Her kommer det frem at Vegard synes kombinasjonen av å være flink faglig, morsom og jovial er viktige kvalifikasjoner en lærer burde ha for å skape et læringsmiljø hvor elevene lærer, men også har det hyggelig.

5.3. Ønske om anerkjennelse.

Det andre temaet som dominerer i analysen av intervjuene er følelsen av anerkjennelse fra lærerne, eller mangel på anerkjennelse. Dette funnet henger sammen med det forrige, slik vi ser det, da anerkjennelse kan forstås som en bestanddel i en relasjon. Berit hadde det ikke enkelt tidlig i skoleløpet og det ble ikke enklere senere heller. Hun forteller at hun var opprørsk på videregående, og kanskje litt umoden for alderen sin. Hun unnskylder lærernes dårlige relasjon til henne med at hennes egen oppførsel kanskje ikke var så enkel. Samtidig som hun unnskylder lærerne og i samme moment påtar seg skyld, så er Berit også klar over at det lærerne gjorde ikke var greit.

Jeg fikk i hvert fall beskjed av hun ene læreren at jeg egentlig bare kunne slutte, for jeg hadde ikke noe å gjøre på skolen. Jeg kunne bare finne på noe annet å gjøre, for det var ikke noe håp for meg. (...) Jeg følte ikke noe tillit, og det er veldig viktig for meg å ha en viss tillitt. I hvert fall til en sånn type person som man har veldig mye med å gjøre. Det var veldig vanskelig faktisk, og jeg har ofte tenkt «herregud, er det jeg, er det jeg som var veldig nærtakende?»

Dette sitatet viser at Berit ikke fikk noen anerkjennelse fra lærerne på videregående. Basert på hennes tidligere erfaringer med lærere fra barneskolen, den dårlige relasjonen og mangel på omsorg og sympati fra kontaktlæreren på videregående, gav det Berit ulike konsekvenser. Berit forteller at hun begynte å tvile på seg selv, og hun begynte å lure på om det var noe galt med henne. Hun vegret seg for å rekke opp hånda fordi hun fryktet at svarene hennes var dumme og beskriver at lærerne gjorde henne enda mer usikker enn hun allerede var.

Jeg vet i hvert fall at jeg hadde hatt mye mer omsorg og sympati ovenfor elever som er 17-18-19 år gamle, enn det jeg fikk når jeg fikk på videregående.

I tillegg til disse utfordringene, mistet Berit også en av sine beste venner til en overdose under det andre året på videregående. Denne tiden forteller hun at var veldig vanskelig for henne, og hun hadde ikke noe støtteapparat på skolen som fanget henne opp og hjalp henne med å

håndtere sorgen. I stedet for, ble det brukt som en unnskyldning for lærerne til å ikke følge henne opp.

Akkurat da så var jeg kanskje mye mer inneslutta enn det jeg er nå. Jeg hadde jo heller ikke så mye tillit til lærerane så jeg valgte på en måte å ikke vise så mye følelser og kanskje ikke si det før jeg så at det var andre som så det. For det bar jo et lite samfunn. Men ho trudde ikke på meg, ho trur jeg trudde at jeg brukte det som unnskyldning for å sluntre unna. (...) Det er veldig traumatisk når en av dine beste kompiser bare dør, sånn nesten ut av det blå også får du ikke noe støtte fra en sånn som skal veilede deg videre i livet.

Disse hendelsene satte spor i Berit, og videregående var en vanskelig periode for henne. Hun føler seg sviktet av lærerne som egentlig har et ansvar for å følge opp, fange opp og vise omsorg for elevene sine framfor å dytte de ut av skolesystemet og avvise behovet elevene har for hjelp. Berit fikk ingen anerkjennelse for situasjonen hun stod i og måtte håndtere det på egenhånd.

Ida på den andre siden, skulket ofte og hadde vanskeligheter med å følge med og gjøre det bra på skolen, spesielt i faget matematikk. Vi har ingen informasjon rundt hvilket tidspunkt denne skulkingen foregikk, men vi antar at det var hovedsakelig på videregående og kanskje noe på ungdomsskolen. Ida forteller at hun slet med å holde konsentrasjonen oppe, og kunne derfor virke uinteressert og bråkete i klasserommet.

(...) fordi jeg var vel aldri i timen. Det var faktisk så ille at den matta jeg hadde, som var forenklet matte som du fikk ekstrahjelp i, så fikk jeg ofte beskjed om å bare gå meg en tur. «Ta og gå deg en tur». Og det skulle han jo ikke ha gjort, for jeg til den dagen i dag enda ikke ha ordentlig matte. Og jeg skal ha matte nå på påbygg, og jeg blir irritert over at jeg ikke har blitt masa mer på når jeg var yngre.

Her kommer det frem at Ida ønsket å bli mast mer på av lærerne på skolen, og gir uttrykk for at dersom lærerne hadde tatt sitt profesjonsetiske ansvar på alvor, motivert henne og mast mer, så hadde hun klart og gjort det bedre på skolen. Dette kan også tolkes til at Ida hadde et ønske om å bli sett og anerkjent av lærerne på skolen. Det viser også at det å anerkjennes inneholder ulike deler. Det handler om å bli sett, men også å bli stilt krav til og oppleve at læreren har forventinger til en. Hun forteller videre at lærerne maste på helt feil ting, og ønsket at Ida skulle ta rusprøver ofte.

X: Hva var det de maste på da?

I: Det var det psykiske, og det var alt det som de trodde hadde skjedd. Eller hvis jeg røyka eller sånn og sånn, de trodde jeg dreiv med rus. Og jeg har aldri.. jeg tok sånn der rusprøver flere ganger jeg, på grunn av en lærer som masa på det. Og det kom nå aldri noe opp. Så de burde jo ha tatt hintet om at det var ikke noe jeg dreiv med, men det hjalp ikke. Jeg måtte bare bite tenna sammen og..

Dette sitatet viser hvordan relasjonen mellom Ida og en av hennes lærere var. Ut fra det Ida forteller, kan det tolkes som at læreren ikke har jobbet med relasjonen til Ida og i stedet vurdert fra avstand hvordan hun er og satt i gang tiltak. Dette har ødelagt relasjonen mellom dem, og som Ida sier “jeg måtte bare bite tenna sammen og ...” så er det tydelig at hun ikke likte handlingen til læreren, men erkjente maktforskjellen i relasjonen selv om tilliten til læreren ikke var til stede. Ida forteller at hun ønsket at lærerne viste mer engasjement og at de skulle være mer tålmodige ovenfor vanskelige elever.

X: For å få en bedre forståelse. Så det vi ser at jo at mye av dette her handler om relasjoner. Relasjoner til skolen. Relasjoner til lokalsamfunnet.

I: Der kan jeg si. Før så pleide jeg å klandre de litt mer.

X: Mm

I: Skolen må bli mer tålmodige med umulige drittunger som de kaller det. Fordi det er ikke sånn at du kan ikke ta en samtale med en unge, og så åpner den seg ikke, og så tenker du «jeg har prøvd».

X: Mm

I: Du må prøve fire, fem, seks ganger.

X: mm

I: Du må være en person som den blir så trygg på at den tenker at.. den blir lurt nesten til å tro at den kan si noe til deg som ikke du trenger å si videre til foreldra.

X: Mm

I: og ofte så kan du det, men andre ganger er det noe større. I mitt tilfelle gikk det nesten dårlig. Men i mange tilfeller, så går det dårlig. Noen får ikke henta seg inn.

Ida får fram viktigheten rundt det at lærerne bruker tid på elevene sine, og at de ikke gir opp med en gang. Ved å vise engasjement og anerkjenne elevene vil læreren bygge en tillitsrelasjon hvor elevene kan åpne seg.

I intervjuene finnes det mange eksempler på at informantene i denne studien mener at lærere ikke så hva de trengte. Vegard opplevde også å bli overlatt til seg selv og at lærerne ikke så han og det han trengte.

V: Jeg synes det var overgang (fra barneskole til ungdomsskole). Men så etter hvert så ble jeg jo vant til det ikke sant. Så det går bra.

X: Syns du lærerne er flinke til å hjelpe til med...

V: Du må klare deg selv liksom, du får ikke mye hjelp. Du må klare deg selv, du er voksen.

Her kan det tolkes til at Vegard blant annet syntes overgangen fra barneskole til ungdomsskole var stor, og at han gjerne skulle hatt mer støtte og relasjon til lærerne i prosessen. Han forteller at han ble vant til det, men det kan tyde på at han gav opp håpet om å bli sett og fulgt tettere fra lærerne.

Det var ikke bare Vegard som hadde et ønske om å bli fulgt tettere, Mathias opplevde også å bli sviktet i oppfølgingen fra lærerne, og at lærerne ikke tok ansvaret sitt alvorlig nok.

(...) det var jo en dårlig skole også på en måte, fordi du fikk ikke den oppfølginga du trengte hvis du hadde dysleksi eller sånne ting. Det var et veldig røft miljø egentlig.

Selv var Mathias en elev som trengte ekstra oppfølging fordi han har både dysleksi og konsentrasjonsvansker, men lærerne tok ikke sitt profesjonsetiske ansvar på alvor for å tilrettelegge for Mathias. Mathias forteller at han opplevde skolen som unødvendig fordi han ikke hadde noe læringsutbytte da han var på skolen, selv om han hadde et stort ønske om å lære.

Det har jo vært vanskelig å følge med i timen, men jeg fulgte aldri med i timen sånn sett fordi at jeg liker heller å lese når jeg er aleine. Og jobbe med oppgaver når jeg er aleine. Så for meg så er egentlig å være på skolen unødvendig, bortkasta tid når jeg heller kan være hjemme å lese og forstå det sjøl.

Mathias føler seg oversett av lærerne sine. Han var fullstendig klar over selv at han hadde problemer med lesing og skriving, men ble ikke utredet før i 7. klasse. Selv om han fikk bekreftet at han har dysleksi i 7. klasse, så fikk han liten eller ingen oppfølging igjennom grunnskolen.

X: 10. klasse var første gang du fikk hjelp?

M: Ja, det var første og siste gang. Da fikk jeg en datamaskin også fikk jeg noen slags programmer som hjalp meg å skrive rett og sånn da, når jeg skulle levere noen oppgaver, men jeg har aldri fått noe spesielt tilpassa hjelp når jeg hadde prøver eller noe.

Mathias forteller at han er klar over hvilke rettigheter han egentlig hadde som dyslektiker både i undervisning og spesielt i vurderingssituasjoner, og at lærerne burde tatt sitt profesjonelle ansvar mer alvorlig. Lærerne burde tatt hensyn til at det var vanskelig for Mathias å konsentrere seg i en klasseromssituasjon hvor det var lyd rundt han. Men i stedet for å kreve tilpassingen han har hatt krav på, tok Mathias også dette i egne hender og har på egenhånd lært å håndtere konsentrasjonsvanskene og dysleksien bedre.

Det har jo blitt bedre syns jeg, opp gjennom åra. Jeg skriver mindre feil, men konsentrasjonen den er ikke så mye bedre akkurat. Jeg merker det at noen ganger når jeg prater kan jeg snuble i orda eller si feil ord, men det er noe jeg må bli vandt til å ikke legge merke til sjøl, og tenke litt mer over hva jeg sier.

Videre kan han fortelle at da han begynte på ungdomsskolen ble han plassert i en gruppe for det han kaller “problembarn”, på et eget rom. Han forteller at selv om han til en viss grad fikk hjelp med matematikk og norsk der så føler han at å bli plassert i den gruppa ødela for mye av læringsutbyttet hans.

Jeg var problembarn og hadde dysleksi og konsentrasjonsvansker. Jeg fikk jo ekstra hjelp i norsk og matte. Men å bli sendt på en campingplass en og en halv dag i uka, det var greit det, men skulle heller vært på skolen og fått bedre læreteknikker og sånn at jeg hadde fått til meg mer av stoffet. (...) Skoleløpet i seg sjøl fra ungdomsskolen og sånn skulle vært mye bedre enn å slenge oss opp på den uteskolen hele tida.

Dette viser at Mathias ønsket å bli sett, han ønsket å lære, han ville ha større forventninger stilt til seg, men ingen så ønskene hans. Han klandrer seg selv og påtar seg en identitet som problembarn. I et senere intervju forteller han at han gjerne skulle ha snakka med lærere om mange ting, men fordi han hadde dårlig selvtillit og var redd for hva de andre mente om han så turte han ikke å rekke opp hånda. Han opplevde at selv om det er tydelig at han hadde vansker, så var det ingen som så han. Ut ifra hvordan han ordlegger seg kommer det fram at han legger noe av ansvaret for hvorfor han presterte som han gjorde over på seg selv. Han ser i ettertid at han kunne, og kanskje burde, ha snakket med lærerne, men i den situasjonen han stod i på den tiden er det ikke sikkert han kunne gjort noe annet enn hva han gjorde.

Jobben dems (lærernes) er veldig vanskelig, det er ikke det jeg sier, men det er småting man ser etter da. Du ser jo oppgaven til personen (eleven) liksom og karakteren, også ser du den personen faller og faller, da er det jo noe galt.

5.4. Maktløshet

De sviktene relasjonene har endt i ulike konsekvenser for mange av informantene. Mathias forteller at han opplevde å bli mobba fra 6. klasse på barneskolen, og helt fram til 10. klasse på ungdomsskolen uten at noen lærere på skolen gjorde noe for å stoppe det. For han, som for flere av informantene, var de dårlige relasjonene i all hovedsak til andre elever, da det var de som mobbet han. Men relasjonene mellom han og lærerne ble også svekket fordi han følte seg sviktet av dem da de ikke stoppet mobbingen. Følelsen av å ikke bli ivaretatt av skolen førte til at han tok saken i egne hender for å stoppe mobbingen.

Det var jo flere av vårs som sa ifra til lærerane, men det ble aldri gjort noe. Derfor var det noen av vårs, eller jeg da, bestemte meg for å ta igjen i hvert fall. For han hadde jo mobba meg fra 6. til 10. klasse, så i 10. klasse så fikk jeg nok en dag, så da gikk jeg langt over streken. Det er ikke vanlig av meg å ta igjen på folk, så det endte jo med at jeg knakk armen hans.

Mathias forteller at selv om dette føltes som en seier akkurat der og da så tok det ikke mange timene før han fikk dårlig samvittighet. Følelsen av maktløshet hadde utløst en reaksjon hos Mathias som han vanligvis ikke ville ha hatt. Han brydde seg ikke så mye om at det var han selv som ble utvist, og at mobberen slapp unna andre konsekvenser enn en knekt arm. Det som ble vanskelig for Mathias, var at han faktisk hadde skadet en person. Alt han opplevde på barne- og ungdomsskolen, blant annet mobbinga, resulterte i at han kom inn i en depresjon, fikk sosial angst og begynte å ruse seg. Han forteller at han ikke hadde noen å prate med eller få hjelp fra, og det skulle han gjerne hatt.

Gaute syntes skolens og lærernes oppfølging av spesielt mobbing er for dårlig, særlig når det er så stort fokus på å få stoppet mobbing og at det skal være nulltoleranse i skolen. For hans del kunne han antageligvis vært uten mye av de faglige problemene på skolen, dersom lærerne hans ikke hadde sviktet i ansvaret lærerrollen medbringer. Dette fordi fraværet hans kunne blitt mindre, og han selv ville hatt bedre selvtillit.

X: Han lot det bare fare? Og til tross for at vi skal ha så mye fokus på mobbing i dag.

G: Ja. Det er dårlig, det er veldig dårlig. De burde slå sterkere ned på mobbing, det fører jo til litt av hvert. (...) Jeg kunne aldri tenkt meg å mobbe noen. Jeg vet jo hva det kan føre til. Og hvordan man kan bli. Hvor usikker på seg selv man kan bli.

Dårlig selvtillit er et resultat for flere av informantene. Ida, derimot, valgte å slutte på videregående.

I: Nei, jeg vet ikke om jeg har forklart grunnen til at jeg slutta på skolen tidligere. Det vet jeg ikke. Men sånn lærersett, så er jeg helt sikker på at det finnes veldig mange skoler med bedre lærere enn her. Det er det eneste jeg er sikker på.

X: Og da bedre, tenker du faglig eller tenker du å følge opp elevene, eller hva?

I: Begge. Vi hadde en helt forferdelig engelsklærer. Jeg kunne mer engelsk en hu gjorde. (...) Hu var spesiell, og nei. Vi kunne hatt veldig faglig, mye bedre og psykisk at de faktisk fulgte med og ikke bare overser det, fordi de vil ha bra statistikk.

Det kan se ut til at Ida sluttet på videregående på grunn av at lærerne manglet faglig kunnskap og ikke hadde evne til å følge henne opp, de tok altså ikke sitt profesjonsetiske ansvar på alvor. Det kan også tolkes til at Ida mener lærerne ikke klarte å vise den omsorgen ovenfor elevene sine som de trengte, og at de istedenfor kun var fokusert på hvilke resultater elevene kunne gi.

For Vegard fikk opplevelsen av å bli mobba på skolen, uten at lærerne tok seg nok tid til å gjøre noe med det, store konsekvenser for han.

Jeg ble mobba mye på barneskolen, det var vanskelig, tøft, men så begynte jeg på ungdomsskolen. Der var jeg klassens klovn, alle liker en klovn. Det var da mamma og pappa ble skilt, så det var litt vanskelig der.

Her nevner Vegard inni en setning at han ble mobbet mye på barneskolen, og at han syntes det var en vanskelig tid. Senere forteller han om hvordan han selv håndterte det å bli mobbet, og at han kjente at noe måtte gjøres.

V: Var jeg litt sånn.. husker ikke, men.. sånn 5. klasse.. var det veldig mye mobbing husker jeg.

X: Jaha

V: Så var jeg veldig mye flink på skolen og stille, men så ble jeg jo bare mobba. Og det likte jeg jo ikke. Så ble jeg lei og så tok jeg tilbake. (...) Så turte de ikke gjøre noe etter hvert. Så ble jeg jo bare.. ble jeg jo mobber til slutt ikke sant.

X: Ja, DU blei mobber? Selv?

V: Ja, jeg ble mobber på de mobberne som mobba meg, men nå har jeg slutta da. Men så gikk jeg med feil personer og sånn. Det gjorde jeg på ungdomsskolen og.

Lærerne gjorde ikke nok for å stoppe gjengen som mobbet andre på skolen, inkludert Vegard. Vegard forteller at han følte seg maktesløs og til slutt orket han ikke å kjenne på denne maktesløsheten lenger. Han valgte derfor å ikke være offeret lenger, og endte opp med å mobbe de som mobbet han.

Det var ikke bare på skolen Vegard hadde det vanskelig. Han hadde en alkoholisert og voldelig far med bipolarlidelse. Det kan virke som at det har påvirket han i forhold til hvordan han håndterte skolehverdagen og lekser blant annet. Han hadde ikke mange venner på skolen og følte seg ganske alene, helt til han begynte å være med en i klassen som Vegard beskriver som “enda verre enn meg”.

Jeg begynte å henge med han. Det var det som vel gjorde at jeg tok feil valg eller gikk i feil spor. Altså jeg prioriterte ikke skolen i det hele tatt, og som sagt, jeg var jo, jeg vil ikke si deprimert, men jeg var veldig ofte lei meg. Litt sånne ting, og da ble det jo vanskelig for meg, og det ble vanskelig for lærerne. Ja skole ble sett på som noe vondt for meg.

Det kan tolkes til at Vegard ikke fikk den omsorgen fra lærerne sine som han trengte i perioden rundt skilsmissen til foreldrene, og det faktumet at han har en far med alkoholproblemer og voldelige tendenser. Vegard unnskylder lærerne og legger ansvaret på seg selv ved å si at “det ble vanskelig for lærerne”, men mellom linjene kan det virke som han egentlig håpet på at de skulle gjøre en større innsats i å være der for han og tilrettelegge for han. Dette kunne vært med på å forhindre at Vegard skulle se på skolen som en vond plass å være, og at han begynte å gå i feil spor og tilbringe tid med “feil personer”. Vegard forteller også videre om erfaringene sine rundt det å være med “feil personer” og “feil gjeng”. Dette gjorde at han begynte å ruse seg.

V: Der var det også rus.. man fikk venner via rus, det var sosialt hvis du skjønner.

X: Ja

V: Men på, på en dum måte da

X: Mhm, det holdt på ganske lenge da

V: Det gjorde det, og ganske mye av og på. Og det er det, jeg tror hvis jeg bare hadde holdt ut de to årene for å (utydelig).. bare holdt meg som den stille gutten, så tror jeg det hadde vært noe annet.

X: Mhm

V: eh.. det er litt lærerne sin feil og at de ikke tok tak i det å.

X: Ja

V: fordi, men det er veldig vanskelig.. det er mye som skal til tror jeg

X: Ja for de visste om det?

V: Ja, han ene fikk spesialundervisning for han kom på skolen rusa. Det var ikke et så stort problem på barneskolen, men det var noen spesielle som ble tatt med til rektor for å snakke om det. Og alle visste om det, fordi det hadde blitt et problem på skolen.

Skolen klarte ikke å fange opp situasjonen Vegard står i hjemme, og konsekvensen blir at han faller ut i feil miljø hvor han får mulighet til å begynne med rus. Han nevner også at han mener det var lærerne sin feil fordi de ikke tok tak i det rusmiljøet som etablerte seg på skolen på en bedre måte enn det de gjorde. Det virker som at Vegard angrer på at han først begynte å mobbe selv, for så å havne i et rusmiljø. Han sier selv at hadde han bare fortsatt å være den stille gutten, så hadde han hatt det bedre med seg selv den dag i dag. Han har i dag diagnosen PTSD (posttraumatisk stresslidelse) og svak personlighetsforstyrrelse som følge av hendelsene han har vært igjennom tidligere.

Berit ble hengende faglig etter allerede på barneskolen og hun føler seg sviktet av lærerne som ikke tok tak i problemene hennes. Hun forteller at det ikke bare var mobbingen hun opplevde å bli utsatt for av medelever som gjorde det vanskelig på skolen, men også det at hun ikke fikk noe oppfølging av lærerne sine da hun begynte å henge etter faglig. Hun opplever at den manglende oppfølgingen kan ha bidratt til at det var vanskelig å være elev både på ungdomsskolen og på videregående. Hun har lurt på om hun kanskje hadde vært en annen person med bedre selvfølelse hvis hun hadde fått den oppfølgingen hun hadde trengt i skolen, og at de problemene hun hadde og opplevde hadde blitt tatt på alvor av lærerne.

Så det er kanskje noe jeg også har innsett de siste åra, på en måte. At sånn som jeg har blitt er kanskje ikke sånn jeg skulle ha vært, holdt jeg på å si. For hvis jeg hadde hatt

en annen opplevelse av barneskolen så hadde jeg kanskje hatt en annen selvfølelse også.

På videregående ble det ikke noe bedre for Berit, og hun forteller spesielt om det siste året hvor hun strøk i flere fag på grunn av sviktende lærere og manglende oppfølging. Dette året opplever hun at lærerne prøver å presse henne ut av skolen framfor å få henne til å bli der. Det gjorde noe med selvtilliten hennes. Etter et år med strøjobber etter videregående søkte hun seg inn i militære, men hun holdte på å ombestemme seg fordi selvtilliten hennes sa at dette var noe hun ikke kom til å mestre.

Mamma tvang meg. Jeg hadde søkt, også ville jeg ikke for jeg hadde så dårlig selvtillit. Jeg trodde ikke jeg kom til å greie det, rett og slett, men mamma sa «Jo, det skal du!». Også turte jeg ikke å gjøre noe annet. Det var mamma som pusha meg der, og det er jeg veldig glad for.

Hadde det ikke vært for moren til Berit hadde hun ikke reist i militæret som ble et viktig år for henne.

5.5. Styrke i forandret miljø

Men endring er mulig, og for Berit var året i militæret viktig. Der fikk hun kjenne på en mestringsfølelse hun ikke hadde opplevd før. Hun var en av de beste skytterne, og erfarte at hun klarte å presse kroppen til å utføre oppgaver selv under stort press og med lite mat og drikke. Hadde det ikke vært for at hun manglet studiekompetanse hadde hun blitt i militæret.

X: Så du har vært i militæret?

B: Ja, det var kult, det var veldig bra for selvtilliten min i hvert fall.

X: Men var det tøft og eller?

B: Ja da, selvfølgelig, var det tøft, men når du blir satt til oppgaver du likevel klarer å gjennomføre så er det jo veldig boost da, for selvtilliten. At du ikke bare blir dratt ned som i erfaringer fra tidligere.

Året ble ikke bare viktig på grunn av at hun fikk oppleve mestring i en lærings situasjon, det resulterte også i motivasjon til å gjøre noe med den tapte studiekompetansen. Så etter endt militærtjeneste klarte Berit å fullføre de fagene hun hadde strøket i på videregående og fikk studiekompetansen sin.

For Ida var det, på grunn av flere av hennes nære venner og familiemedlemmer som har havnet i rusmiljøet og de erfaringene hun har gjort seg knyttet til rus, som har gitt henne motivasjon. Det har gitt henne en driv og et ønske om å jobbe innenfor rusomsorgen sånn at hun kan hjelpe andre i samme situasjon som de rundt henne.

Bli lykkelig. Fortsette å være lykkelig. Enkelt og greit. Jeg skal ha en stabil inntekt, jeg skal ha en stabil hverdag. Altså, veldig mye stabilt som skal foregå her. Også vil jeg begynne i rusomsorgen, være med dem. Jeg har jo tenkt på sosionom og barnevernspedagog, men det kan en jo mikse med rusomsorgen. (...) Ja, nei, jeg vet ikke jeg. De blir så oversett. Det er så masse andre tette ting som kommer i forveien, som jeg ikke skjønner noen ting av. Til og med psykiske lidelser går foran rusomsorgen. For det er greit at de starta den reisa selv, men ofte så ligger det psykiske problemer bak rusen, eller så ligger rusen bak psykiske problemer. Det kommer enten an på. Så jeg vet ikke jeg. Har lyst til å gjøre et eller annet sånt.

I motsetning til Ida, sluttet ikke Gaute på videregående. Han forteller i sitt andre intervju at han har en helt annen erfaring med lærerne han hadde på videregående enn de han hadde på ungdomsskolen. Når han får spørsmål om hvordan han synes det er på skolen, og hvordan han lærer å bli kokk svarer han:

Jeg har bra lærere da, først og fremst. De er veldig flinke. Jeg synes hvert fall de er veldig flinke, de lærerne jeg har hatt til nå. Så det motiverer jo meg da. Til å lese mer og finne nye oppskrifter og prøve nye ting og sånn da.

I motsetning til erfaringene han har fra grunnskolen opplever han nå at lærerne tar han på alvor. Han forteller at hvis han har problemer så kan han snakke med lærerne sine også får han hjelp til å løse de problemene. Gaute føler seg endelig anerkjent, tatt på alvor og at han blir vist hensyn. Dette har ført til en stor motivasjon for læring og han har laget seg mål og delmål for å oppnå drømmen som kokk og ser selv lyst på framtiden.

Som vi ser er det ulike hendelser som gir informantene en positiv dytt. Mathias fikk seg en oppvekter etter en ferietur hvor han så hvor privilegerte vi er i Norge i forhold til mange andre steder i verden. Denne opplevelsen skapte en ny motivasjon til å gjøre noe med livet sitt, enten ta en utdanning eller finne seg en jobb. Hendelsene Mathias ble utsatt for i barne- og ungdomstiden har skapt et ønske i han til å hjelpe andre og han tror at erfaringene han har gjort kan hjelpe andre unge.

X: Hva er det du har lyst til å bidra med for disse ungdommene?

M: Nei, det er hovedsakelig å holde de unna rusmiljø og mobbing, spesielt mobbing.

For Vegard ble en av kompisene en viktig faktor når det kom til skolearbeid. Han fikk Vegard over på et bedre spor og til å ikke bråke så mye i klasserommet.

V: Ja med skolearbeidet og å være litt mer stille. Jeg var jo fortsatt sånn.. hvisking.. men jeg skreik ikke ut sånn som jeg pleide. Jeg gjorde jo fortsatt sånne ting, men ikke sånn ille. (navn på kompis) greide å manipulere meg, jeg vet ikke hvordan.

X: Hva sa han da?

V: Nei han sa ikke så mye, han prater ikke så mye. Han gav meg noen råd. Til hvordan å være flinkere på skolen. Han så jo at jeg greide. Hvis jeg bare jobbet. Og gjorde lekser.

X: For du så det at det gikk utover resultatene dine?

V: Ja. Det gjorde det. Fordi på begynnelsen av barneskolen, så var jeg ganske flink og sånn, men så ble jeg mobbet, det var derfor jeg ble sånn morsom. Fordi jeg så jo at folk begynte jo å like meg da. Så, hvorfor ikke være morsom? ingen kan erte meg, ja, jeg har selvironi, jeg fikk det.

X: Så da fikk du liksom snudd det?

V: Ja. Men så ble jo skolearbeidet liksom ut, men jeg fikk jo venner og sånn så.

X: ja det er viktig.

V: Også møtte jeg (navn på kompis), og han hjalp meg over på riktig spor igjen. Så er jeg her. Prøver å gjøre mitt beste. Fortsatt litt tullete, men, ja.

Det kan se ut til Vegard alltid har ønsket å gjøre det bra på skolen, for han hadde gjort det bra før. Det som manglet, var noen som hjalp han på veien og som så at han faktisk hadde den kunnskapen og viljen til å jobbe med skolearbeid. Da han ikke fikk den støtten og hjelpen av lærerne, foruten om de to som han nevner at han fikk god relasjon til, så kan det virke som at det var viktig for Vegard å få en kamerat sånn at han kunne komme seg gjennom skolegangen sin. Vegard kom seg gjennom skolegangen og fikk utdannet seg til kokk.

5.6. Oppsummering

Gjennom informantenes narrativer belyses ulike bestanddeler ved relasjoner. Disse bestanddelene er: anerkjennelse, tillit, ansvar og omsorg. Videre har vi sett at lærerne ikke har tatt sitt profesjonsetiske ansvar på alvor og hvordan elever påtar seg skylden, når relasjonene

ikke fungerer. Flere av informantene våre opplever å bli mobbet av andre elever på skolen uten at lærerne griper inn for å stoppe situasjonen. Og når lærerne gjør noe for å stoppe det, hjelper det ikke eller så fortsetter mobbingen som verbal mobbing framfor fysisk mobbing senere. De som blir mobbet forteller at det ofte er på grunn av yrefaktorer som vekt, hårfarge, fregner, klær og liknende. Det kan tyde på at mangfold har vært vanskelig å akseptere på disse skolene for elever, men også for lærere. Det kan også tyde på at noen av normene som er etablert i læreryrket kan være vanskelig å endre på selv om samfunnet utvikler seg. Dette kan ses i sammenheng med fortellingene noen av informantene har om lærere som har gjort en god jobb. Flere av disse lærerne har vært vikarlærere eller unge lærere som muligens ikke er satt i yrket og yrkets normer på samme måte som en lærer som har jobbet i 10 år eller mer.

Mangelen på anerkjennelse har stadfestet seg på flere måter. De fleste informantene har hatt et stort ønske om å bli sett i situasjonene og vanskene de står i, men det kommer også fram at anerkjennelse kan handle om å stille krav og forventninger til elevene sine. Det kan også se ut som at for noen av informantene har mangelen på anerkjennelse gjort at de i etterkant legger noe av skylden på seg selv for den dårlige relasjonen. Dette skjer antakelig fordi informantene har vokst og blitt mer modne, og når de kikker tilbake på tiden på skolen kan selv se at de kanskje oppførte seg vanskelig eller tok for lite initiativ selv. Det betyr ikke at ansvaret er delt mellom lærer og elev, eleven kan muligens ikke hatt noe annet valg enn å gjøre som hen gjorde.

Informantene har opplevd at de sviktende relasjonene til lærerne og hendelser som har funnet sted opp igjennom skolegangen har fått negative konsekvenser. Blant disse konsekvensene finnes dårlig selvtillit, psykiske helseproblemer, rusproblematikk, noen har begynt å mobbe selv som et resultat av maktesløshet og avbrudd i skolegang. Disse konsekvensene er alvorlige, og mange av dem, ut ifra hvordan vi tolker datamaterialet, kunne antakelig vært unngått hvis lærerne ikke hadde valgt å fraskrive seg ansvaret de hadde da de møtte disse elevene. På den andre siden har vi sett at relasjoner som oppleves som positive og anerkjennende kan snu og endre på mye. Flere av informantene har fortalt om situasjoner de har havnet i eller mennesker de har møtt, blant annet lærere, som har gitt dem en motivasjon og en driv til å gjøre noe positivt med livet sitt.

6. Drøfting

I denne delen av oppgaven skal vi drøfte funnene våre opp mot teorien og den tidligere forskningen vi har presentert. Igjennom drøftingen ønsker vi å belyse problemstillingen vår ved å finne svar på forskningsspørsmålene våre: 1. *hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?* og 2. *hva er konsekvensene av relasjonene?*

Vi har valgt å slå sammen noen av temaene fra resultatet. Dette har vi gjort fordi vi ser at mange av temaene sklir over i hverandre og vi håper at ved å drøfte de sammen kan vi fremheve noen av funnene ytterligere. Derfor vil «relasjoners ulikheter» og «styrke i forandret miljø» begge finnes under temaet «relasjoner spiller en rolle» i denne delen av oppgaven, og her forsøker vi å svare på forskningsspørsmål 1. Det samme gjelder for temaene «ønske om anerkjennelse» og «maktløshet» som begge finnes inn under «anerkjennelse er essensielt» som svarer på forskningsspørsmål 2.

6.1. Relasjoner spiller en rolle

Slik vi ser det er relasjoner og omsorg to sider av samme mynt. En kan si at denne mynten ligger i en lommebok – som metaforisk kan forstås som en profesjons etisk omfavnelse. All yrkesutøvelse som lærer skal utøves med etikk som grunn. Da lærere er ulike er dermed også relasjoner forskjellige, men det profesjonsetiske ansvaret hviler alltid på læreren (Ohnstad, 2015). Løgstrup (2015) fremhever i sin teori at barn ikke har samme livserfaring som voksne og vil av den grunn gå inn i relasjoner med en tillit som ikke er forbeholden (s. 10). Det vil si at barn ofte ikke har opplevd at tilliten de har til den andre blir brutt, og har derfor liten erfaring med hvordan det føles når tilliten brytes. Den manglende erfaringen gjør at de ikke har en mekanisme for å beskytte seg mot de negative følelsene som kan oppstå ved et tillitsbrudd (s. 10). Denne uforbeholdne tilliten kan vi se igjen i informantenes narrativer. Slik vi tolker det har informantene ofte gått inn i relasjonene med lærerne sine med en større tillit enn hva mange av lærerne har klart å leve opp til.

En av måtene lærerne bryter tilliten til elevene på, er at for mange lærere ikke oppfylder det profesjonsetiske ansvaret de har i rollen som lærer. I lærerprofesjonens etiske plattform fremheves lærerens grunnleggende verdier som at de skal være omsorgsfulle og bevisste makten de har i kraft av rollen og posisjonen de innehar i yrket (Ohnstad, 2015). Plattformen ble ikke formalisert før i 2012, så en kan argumentere for at narrativene til våre informanter er

for gamle, men selv om plattformen ikke ble formalisert tidligere så betyr ikke det at lærere ikke trengte å forholde seg til etikk før 2012. Etikk har alltid vært en viktig del av lærerprofesjonen. Van Manens (2016) begrep *in loco parentis* beskriver en del av ansvaret lærere har. Selv om dette ikke skal erstatte oppdragelsesansvaret til foreldrene, innebærer det at skolen og skolens lærere skal beskytte elevene mot de mulige negative påvirkningsfaktorene elevene kan utsettes for (s. 20-21). Disse negative påvirkningsfaktorene gjelder både den faglige og sosiale opplæringen, og ansvaret *in loco parentis* beskriver kan igjen ses i sammenheng med lærerprofesjonens etiske plattform og verdiene som vektlegger det faktum at lærere skal være omsorgsfulle og bevisste makten de besitter i rollen sin. Videre kommer det fram i Overordna del i LK20 at menneskeverdet er en grunnleggende verdi i skolen og at når lærere viser omsorg og ser den enkelte, anerkjenner de det (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vi mener derfor at pedagogikk og etikk er to sider av samme sak. Barn som er umyndige trenger voksne som omsorgsfullt ivaretar dem til de selv er modne for å ta over ansvaret for eget liv. Lærere har med andre ord i oppgave å ta ansvar for elevene sine inntil de er modne nok til å overta oppgaven selv. Den pedagogiske relasjonen er en asymmetrisk relasjon, som van Manen (2016) og Løgstrup (2015) løfter fram i sine teorier.

6.1.1. Lærere som ikke griper inn

Det finnes i empirien eksempler hvor lærernes etiske ansvar har bristet. Blant annet i beskrivelse av mobbing. Ved at lærerne velger å ikke gripe inn i mobbesituasjoner de er vitne til eller har kunnskap om, slik Gaute, Berit, Ida, Mathias og Vegard beskriver, handler de ikke i samsvar med det profesjonsetiske ansvaret som medfølger jobben deres. Informantene våre gikk på skolen og hadde disse opplevelsene før §9-A ble like streng som den ble i 2017, men loven fra 2002 sier også at alle elever skal ha et trygt og godt psykososialt miljø på skolen og at skolens ansatte har ansvar for å gripe inn hvis dette ikke var tilfelle (Opplæringslova, 1998). I dagens samfunn lærere vi barna våre at hvis en ser på at mobbing finner sted uten å gjøre noe med det så er en med på mobbinga. Dette vil vi si at gjelder like mye for voksne som for barn, også lærere. Så hvorfor grep ikke disse lærerne inn for å opprettholde tilliten til elevene? Og hvorfor ble ikke mobbesituasjonen noe bedre de gangene det var noen som grep inn?

Årsakene til at lærere ikke velger å gripe inn i mobbesituasjoner kan være mange. Flere av informantene forteller om at de ble mobbet var ytre faktorer som klær, overvekt, hårfarge og liknende. Disse faktorene inngår i det som kan beskrives som mangfold. Noen er tykke, andre tynne, noen er fattige, andre rike og noen har rødt hår, mens andre er blonde, det skal finnes en plass for alle uansett hvordan de ser ut eller hvilke klær de har, dette er en del av mangfoldsbegrepet (Lund, 2018). Mangfold er også et fokusområde i LK20, og skolen skal bidra til at elevene kan utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Løgstrup (2015) skriver om de sosiale normene og den radikale fordringen. Hvor normene inneholder hva samfunnet forventer av en. Det kan ses i sammenheng med mobbing fordi skolen lenge var redskap i en politikk som var normerende og ekskluderende, der det å være «normal» lenge har hatt et ganske smalt spekter. Å ramle utenfor hva som anses som normal har vært, og er kanskje fremdeles, for lett. Mangfoldet er dermed begrenset, selv om Norge har vært et mangfoldig samfunn så lenge som en kan snakke om Norge som en statsdannelse (Skrefsrud, 2019, s. 28). Det var ikke før midten av 1960-tallet at det ble fokus på sosial utjevning i skolen (Ogden, 2020, s. 15-16). Normene det er snakk om er her veldig gamle, men normer er vanskelige å snu og det kan ta lang tid før en har klart å endre en norm (Tessman, 2018). For slik Tessman (2018) beskriver det ser mennesket etter to ting i normer, at andre mennesker handler i samsvar med normen og hva andre mennesker anser som akseptabel oppførsel. Det kan derfor være tilfelle at noen av de gamle normene til en viss grad henger igjen i dagens skole som akseptabel oppførsel og at det av den grunnen gjør at det er vanskelig for lærere å gripe inn i mobbesituasjoner som har med faktorer som kan beskrives som mangfoldige. Informantene våre gikk på skolen før LK20 tredde i kraft, men i LK06 var også mangfold et opplæringsprinsipp (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Løgstrup (2015) understreker at en skal ivareta den andre og hjelpe med innsikt og forstand. For å kunne gjøre det må en ha en viss kunnskap om hva den andres forventinger er og hvordan de kan innfris (s. 39) For informantene har forventingen vært at lærerne tar sitt profesjonsetiske ansvar ved å gripe inn i mobbesituasjonene og stanse den krenkingen de har vært utsatt for av andre elever.

På den andre siden av normene har vi den radikale fordringen, som handler om subjektiv egenrådighet (Løgstrup, 2015, s. 38). Dette betyr at hver enkelt handler på egenhånd. Handlingene fra en person til en annen, selv om de befinner seg i samme kontekst, kan derfor være forskjellige (s. 38-39). Berit og Ida er to av informantene som forteller om lærere som har grepet tak i situasjonene, eller tatt hånd om dem. Dette har dreid seg om vikarlærere

og/eller unge lærere. Noe av grunnen til at disse har grepet inn kan være at de ikke har hatt ordentlig fotfeste i yrket og av den grunnen ikke handlet i like stor grad ut ifra normene på skolen, men i stedet handlet ut fra subjektiv egenrådighet. Det kan tolkes til at den subjektive egenrådigheten til disse lærerne har tatt hensyn til at en, igjennom den radikale fordringen slik Løgstrup (2015) beskriver det, har makt til å ivareta eller ødelegge den andres liv (s. 36). Når det er sagt, burde ikke lærere som har vært i yrket lenge også handle ut fra subjektiv egenrådighet og ta hensyn til denne makten, eller er de sosiale normene så sterke at det er vanskelig å handle etter egne meninger?

6.1.2. Elevene får og tar ansvaret

I tillegg til å ikke gripe inn kan en se at noen av lærerne fraskriver seg ansvaret sitt ytterligere ved å legge skylden for mobbing og/eller faglige prestasjoner over på elevene. Som vi så i forrige kapittel er Gaute er en av informantene som forteller om lærere som er klar over mobbing, men de velger å ikke gripe inn for å stoppe/gjøre noe med situasjonen. Her bryter lærerne tilliten til Gaute, og slik Draugsvoll (2022) beskriver, resulterte det i at skolen ble en utrygg arena og det ble enklest å være hjemme, som igjen går utover læringsutbyttet hans. Gattes følelser rundt skolen i denne perioden er ikke unike. Johansson & Flygare (2013) fant i sin studie at elever som blir mobbet av lærere ikke ser fram mot å gå på skolen (s. 100). Videre får Gaute skylden for fraværet ved at læreren uttrykker at det er hans evne til å stå opp om morgenen som er årsaken til fraværet hans. En liknende historie finner vi hos Berit. Hun opplevde at lærerne la skylden for mobbingen hun ble utsatt for på barneskolen over på henne fordi hun var temperamentsfull. Hvorfor er det slik at noen elever får ansvar for noe de ikke har kontroll over eller kan ansvarliggjøres for?

I trygghetssirkelen beskrives det at lærere skal stå sammen med elevene uansett hvilken situasjon de måtte befinne seg i, selv hvis elevene blir irettesatt eller befinner seg i vanskelige situasjoner (Brandtzæg et al., 2017). Informantene i denne studien befinner seg i vanskelige situasjoner, men opplever å bli stående alene. Vegard er en av informantene som blir stående alene og oppfører seg som klassens klovn som en mekanisme for å håndtere den vanskelige situasjonen. Han får hjelp av en kamerat til å rette fokuset mot arbeidet, framfor å være den som underholder. Denne kameraten viser en enorm omsorg for Vegard, hvorfor klarer ikke læreren det? Det kan tyde på at omsorgsholdningen til disse lærerne ikke er med på å skape trygghet for elevene slik Brandtzæg et al. (2017) skriver at lærerne skal. Og derfor blir ikke maktposisjonen lærerne er i utnyttet til noe positivt slik Løgstrup (2015) understreker at den

bør (s. 36) ved at han sier at en igjennom den radikale fordringen har makt til å ivareta eller ødelegge den andres liv.

Framfor å oppmuntre, eller hjelpe Gaute, Vegard og Berit til å forme livene sine ut fra situasjonene de befinner seg i, slik van Manen (2016) beskriver (s. 16) blir de overlatt til seg selv. En årsak kan være at lærerne ikke reflekterer over sitt pedagogiske arbeid. Lærere står i hektiske situasjoner flere ganger daglig og veldig ofte er det ikke tid til å reflektere over hvilke valg en har før det må handles. Dette kan føre til at en i noen situasjoner kanskje ikke vil handle på den mest hensiktsmessige måten. Van Manen (2016) beskriver det pedagogiske øyeblikk som når den voksne reflekterer over egne handlinger og hvordan de påvirker andre (s. 21-22). Det vil si at selv om det kanskje er lite tid da situasjonen oppstår vil det ved et senere tidspunkt være tid til å reflektere hvordan det ble håndtert. Hadde disse lærerne reflektert over hvordan deres ansvarsfraskrivelse påvirket elevene kunne en endring ha skjedd som ville ha hjulpet elevene i større grad, enn å bli overlatt til seg selv.

6.1.3. Tett oppfølging

Selv om informantene har opplevd sviktende relasjoner til lærere, kan flere av de fortelle om lærere de har hatt gode, omsorgsfulle og støttende relasjoner til. Dette har gjerne ført til større motivasjon for læring og en større følelse av anerkjennelse for informantene. Dette kan ses i samsvar med hvordan Drugli (2019) trekker fram at gode relasjoner kan føre til elever som er engasjert og interessert i undervisningen (s. 67). Gaute er en av de informantene som beskriver hva han opplever som en god lærer, og for han er blant annet mye kunnskap og evnen til å se elevene slik at de kan gi tett oppfølging viktig. I likhet med Gaute beskriver også Vegard en relasjon hvor det kommer fram at den tette oppfølgingen har vært viktig for at relasjonen skal bli god. I trygghetssirkelen beskrives behovet mennesket har for å utforske, men også behovet som finnes for trygghet og tilknytning. Ved å gi elevene tett oppfølging kan læreren være en trygg base, når elevene utforsker læretrangen de har (Brandtzæg et al., 2017). Læretrangen hos elever kan også styrkes ved at de står i trygge relasjoner hvis en skal se det ut ifra hvordan Drugli (2019) beskriver at elever som har en positiv relasjon til læreren ofte er mer engasjerte i de læreprosessene som foregår, og når de trenger hjelp vil de i større grad oppsøke læreren for å få det (s. 69).

Det å være den trygge basen som Brandtzæg et al. (2017) beskriver, kan også omtales som å gi omsorg til elevene. Det ligger instinktivt hos barn å søke trygghet og støtte hos voksne. Det

å kunne se elevene og ha god kjennskap til dem, slik Gaute beskriver, å være grei og morsom, slik Vegard beskriver, i tillegg til å ha gode faglige kunnskaper. Dette viser at det å vise omsorg, og interesse for elevene er vel så viktig i deres øyne som at læreren kan faget sitt. Det kan ses i sammenheng med van Manens (2016) liste over kvalifikasjoner en lærere bør besitte for å kunne møte elever på en god måte. Det er få av disse kvalifikasjonene som sier noe om kunnskapsbase hos lærerne. Det de sier noe om er ulike måter å vise omsorg på. Eksempler på disse kvalifikasjonene er «en pedagogisk forståelse av barnets behov», «kjærlighet til og omsorg for barn» og «en dyp ansvarsfølelse» (s. 23).

Den tette oppfølgingen kan være en form for omsorg som er med på å sørge for at elevene får riktig stimulering. Riktig stimulering er nødvendig for at elevene ikke skal utsette for utviklingsmessig omsorgssvikt (Kvello, 2015, s. 214). Ved å være tett på elevene, ha kjennskap til dem og se behovene de har, kan en i større grad klare å tilpasse både den faglige og den sosiale opplæringen til elevenes nivå, slik at de kan utvikle seg innenfor sitt potensiale (Kvello, 2015, s. 214). Mathias forteller om å ha dysleksi og ikke få den opplæringen han trengte for å kunne utvikle seg til sitt potensiale på skolen. Dette er brudd på opplæringsloven (1998) § 5-1. På ungdomsskolen opplevde han å bli understimulert ved å bli plassert i gruppen som ofte var på tur framfor å være med i undervisningen, selv om han hadde et stort ønske om å lære. Ifølge Kvello (2015) kan dette ses på som utviklingsmessig omsorgssvikt (s. 214). Hvorfor er det sånn at noen elever faller utenfor på den måten og får feil stimulering?

Sameroff (2009) forklarer at mange lærere har en «one-size-fits-all» holdning, når elever uttrykker sine behov (s. 8). Det vil si at selv om elevene har forskjellige behov, møter gjerne læreren alle disse behovene på samme måte. Om Mathias har uttrykt sitt behov for annen stimulering verbalt kan vi ikke si sikkert, men det kan tenkes at han har gitt uttrykk for å ville lære mer. Denne måten å møte elevene på er lite sensitiv og omsorgsfull og har en denne holdningen kan det være vanskelig å oppdage hvilke behov elevene har. Læreren gir heller ikke uttrykk for å anerkjenne menneskeverdet som grunnleggende verdi, fordi det ikke vises omsorg for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis elevene blir stående i en slik relasjon over tid kan transaksjonene mellom læreren og eleven resultere i at elevene har en negativ utvikling (Drugli, 2019, s. 17-18). Berit er en av de som ble stående i en slik relasjon for lenge. Dette resulterte i at hun sluttet på skolen og endte i en nedadgående spiral før hun ble dyttet inn i militæret. I militæret klarte de å stimulere henne riktig og gav henne tilstrekkelig med oppfølging og dette forandret hennes motivasjon. Etter å ha kjent på riktig

press og mestringsfølelse økte selvtilliten hennes og hun fikk et ønske om å fullføre skolen på grunn av disse erfaringene.

6.2. Anerkjennelse er essensielt

Vi ser at informantene hadde et ønske om å bli anerkjent av lærerne. De ville bli sett, hørt og tatt vare på både faglig og emosjonelt. Dette har også ført til en del konsekvenser da informantene har opplevd en følelse av maktløshet. Det blir gitt uttrykk for at lærerne ikke har tatt det ansvaret de har alvorlig og overlatt informantene til seg selv. I en artikkel vi har funnet sent i arbeidet med vår masteroppgave, kommer det frem at en kan dele anerkjennelse inn i tre former: 1) kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, 2) rettigheter ved å bli respektert som likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnet, og 3) sosial verdsetting (Jordet, 2021). Dette er tre former som har vært lite til stede for informantene våre.

6.2.1. Lærere som ikke anerkjenner

Berit forteller selv at hun var opprørsk og kanskje litt umoden for alderen på videregående. Selv om hun unnskylder lærerne fordi hun hadde en vanskelig oppførsel, så hadde hun et ønske om å bli sett og hørt, noe hun følte at hun ikke ble. Hvis en ser dette i samsvar med Jordets (2021) tre former for anerkjennelse klarer ikke lærerne å møte Berit sitt behov for kjærlighet i form av omsorg, varme og empati. Videre understrekes det at omsorg, varme og empati legger grunnlaget for en trygg selvfølelse (Jordet, 2021). Dette utsagnet kan ses i sammenheng med hvordan Berit forteller at lærerne gjorde henne usikker på seg selv og hennes kunnskap på grunn av de dårlige relasjonene hun har hatt med lærerne sine opp igjennom. Hun ble blant annet overlatt til seg selv i en spesielt vanskelig periode hvor hun trengte støtte og anerkjennelse, noe hun ikke fikk. Hvorfor valgte lærerne og holde avstand til Berit fordi hun hadde en vanskelig oppførsel, når det motsatte kunne ha gitt en positiv påvirkning?

Voksne har med livserfaring lært seg å vise en forbeholden tillit ovenfor andre, dette er noe barn ikke er i stand til (Løgstrup, 2015, s. 10). Av den grunnen kan den voksnes adferd ovenfor barnet bestemme hvordan deres liv vil bli, og hvis tilliten er skuffende kan det utvikles en usikkerhet og utrygghet som, ifølge Løgstrup (2015), kan være skjebnesvanger (s. 10). For Berit ble konsekvensen av mangel på anerkjennelse igjennom hele skoleløpet at hun ble hengende etter faglig og at hun utviklet dårlig selvtillit/selvfølelse, da hun ikke fikk den responsen fra lærerne som hun trengte for å utvikle seg videre i fagene og sosialt. Som

Løgstrup (2015) sier «et menneske har aldri med et annet å gjøre uten at det holder noe av dets liv i sin hånd» (s. 37). Dette sitatet beskriver hvilken viktig rolle læreren har i møtet med elevene. Elevene vil også påvirke lærerne, men med tanke på maktforholdet og ansvaret læreren har, så vil hovedansvaret ligge på læreren i relasjonsbyggingen (Drugli, 2019, s. 37).

Draugsvoll (2022) forteller at hvordan læreren møter elevene kan påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv i møte med skolen (s. 19). Læreren er en sentral voksenperson i elevenes liv, og under hele skolegangen er elevene i en utviklingsprosess. Denne utviklingsprosessen innebærer også at elevene hele tiden utvikler sin oppfattelse av seg selv. Elevenes oppfatning av hva læreren mener om de er med på å utvikle selvoppfattelsen, derfor er det svært viktig at en som lærer er bevisst hvordan en møter eleven i det daglige samspillet (Drugli, 2019, s. 49). Ida hadde et ønske om å bli satt forventninger til, dette ønske ble ikke møtt og resulterte i at hun skulket ofte, slet med å følge med i timene og hadde vanskeligheter med å gjøre det bra på skolen. Drugli (2019) forteller at læreren i møte med elevene enten kan rive de ned eller bygge dem opp, og at å vise anerkjennelse til elevene har nær tilknytning til hvordan og hva de lærer (s. 50). Dersom lærerne hadde fulgt opp Ida bedre og satt krav og forventinger til henne, ville hun da gjort det bedre på skolen?

I likhet med at en alltid vil påvirke hverandres liv i en relasjon, vil det ofte være en skjev maktfordeling i relasjonen mellom mennesker. En lærer-elev-relasjon kan omtales som et subjekt-subjekt-forhold hvor begge partene har rett til egne opplevelser av relasjonen (Drugli, 2019, s. 49). Selv om relasjonen skal være likeverdig er den likevel asymmetrisk fordi læreren innehar mest makt på grunn av sitt yrke og det faktum at hen er en sentral voksenperson for eleven (Drugli, 2019, s. 49). I Ida sitt tilfelle ble makten brukt i en negativ retning. Hun forteller hvordan hun måtte bite tennene sammen, da det ble satt i gang tiltak fordi lærerne trodde hun drev med rus. Her ser vi maktforskjellen mellom lærer og elev og i denne situasjonen følte Ida at hun ikke hadde noe hun skulle ha sagt. Selv om ordet makt ofte følges av en negativ forventning, slik Ida har erfart, kan denne makten også ha et positivt utspring som ved at en *tar hånd om noen* (Bugge, 2018, s. 44). Hadde relasjonen mellom læreren og Ida vært god og basert på tillit og anerkjennelse, så kan det være at Ida kunne vært foruten denne erfaringen. For Ida ble konsekvensene store. Hun begynte å slite med fagene på skolen. Det kan se ut til at blandingen av dårlige relasjoner med lærerne og at hun ble hengende etter i fagene, gjorde at hun sluttet på videregående.

Løgstrup (2015) understreker at den andre skal ivaretas og hjelpes med instinkt og forstand. Dette bør, ifølge Løgstrup, gjøres gjennom «ord og handlinger som er saklige, hensiktsmessige og fornuftige» (s. 39). Vegard opplevde også at lærerne ikke så han og det han trengte, og at det kan tyde på at han til slutt gav opp håpet om å bli anerkjent av lærerne. For Vegard var overgangen fra barneskole til ungdomsskole utfordrende, og han hadde et ønske om å få mer støtte og hjelp i den prosessen. En anerkjennende lærer legger til grunn elevenes tanker, følelser og opplevelser og imøtekommer disse ved blant annet å lytte, reflektere og bekrefte eleven (Drugli, 2019, s. 50). Vegard ble ikke ivarettatt og hjulpet i en ny situasjon han kan ha opplevd som utfordrende og annerledes, hvor han kunne trengt støttende ord og handlinger for å bli trygg og kjent med både lærere, skole og medelever. Mangelen på dette kan være en av årsakene til at han blant annet ble klassens klovn for å komme seg gjennom skolen.

En av forventningene til lærere er at de skal sørge for at elevene har det trygt og godt på skolen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Når dette feiler, kan konsekvensene bli store for elevene. Vegard ble mobbet på skolen uten å få hjelp av lærerne, selv om de visste at det pågikk. Vegard kan ha opplevd en form for maktløshet da lærerne ikke gjorde noe for at han skulle ha det trygt og godt på skolen. Her kan det virke som egenskapen om en dyp ansvarsfølelse fra listen til van Manen (2016) har vært fraværende (s. 23), og at lærerne da ikke har tatt sitt profesjonsetiske ansvar på alvor. Dette førte til at han begynte å mobbe andre for å bedre situasjonen han hadde havnet i. Dette igjen førte til at han havnet i feil miljø og begynte med rus. Han fikk etter hvert diagnosen PTSD og svak personlighetsforstyrrelse som følge av det han gikk gjennom på skolen. Vegard sier selv at han mener det var lærerne sin feil fordi de ikke tok tak i det rusmiljøet som etablerte seg på skolen på en bedre måte enn det de gjorde. Hadde Vegard vært foruten rusen og disse diagnosene dersom lærerne hadde fulgt opplæringsloven og vært der for han gjennom de vanskelige opplevelsene? Som Drugli (2019) skriver så vil lærerne være en faktor i elevenes miljø, og de vil derfor ha en stor påvirkningskraft på hvordan elevene utvikler seg videre. Når lærer-elev-relasjonen da er dårlig, vil det kunne påvirke elevene til å utvikle seg i en negativ retning (s. 17-18). Det kan derfor virke som at transaksjonene mellom flere av informantene og lærerne deres har vært dårlige. Av den grunn kan en tolke det til at de negative transaksjonene har ført til at ulike konsekvenser har kunnet utvikle seg. Mange av lærerne har i disse tilfellene endt opp med å bli risikofaktorer for elevene, når de egentlig skulle vært beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2019, s. 18).

For å kunne være en lærer som klarer å veilede elevene i positive retninger kan refleksjon være en nøkkel i arbeidet. Pedagogiske øyeblikk blir beskrevet av Max van Manen (2016) som øyeblikk hvor den voksne reflekterer over hvordan egne handlinger og valg påvirker andre (s. 21-22). I Mathias sitt tilfelle, kan det virke som om lærerne hans ikke reflekterte rundt valgene de tok knyttet til han. Det resulterte i at de ikke tilpasset opplæringen etter hans evne og nivå, og at dette påvirket han i negativ forstand. Mathias hadde både dysleksi og konsentrasjonsvansker, men fikk ikke den ekstra oppfølgingen og tilpasningen han hadde behov for og krav om ifølge opplæringsloven (1998) § 1-3 hvor opplæringen skal tilpasses elevens evne og nivå. Mathias følte derfor at han ikke fikk noe læringsutbytte da han var på skolen, selv om han hadde et ønske om å lære. Han opplevde å bli oversett av lærerne sine. Hadde lærerne tatt tak i utfordringene til Mathias og tilrettelagt undervisningen og oppgavene hans ut ifra hans nivå, så kunne situasjonen til Mathias vært helt annerledes. Dette fordi han da kunne oppnådd læring, og erfart at skolen var nyttig.

Når elever som Mathias, ikke blir fanget opp av lærerne vil det få store konsekvenser både faglig og psykisk. En god lærer-elev-relasjon legger til rette for at elevene skal få et faglig og sosialt læringsutbytte, og er en av flere sentrale faktorer i elevens læringsprosess (Drugli, 2019, 67). For Mathias som egentlig ønsket å lære på skolen, men ikke fikk tilstrekkelig med muligheter til dette, så resulterte det i at han falt utenfor og oppnådde minimalt læringsutbytte på skolen. Lærerne tok heller ikke tak i mobbesituasjonen Mathias stod i. Selv om det var medelever som gav han støtte og sa ifra til lærerne, klarte han ikke å se denne støtten. At han ikke så dette kan være et resultat av maktløshet og forventingene han hadde til at lærerne skulle handle ut ifra hans beste slik Løgstrup (2015) har beskrevet i den etiske fordring (s. 39). Det resulterte i at han, som Vegard, tok saken i egne hender og knakk armen på mobberen sin. Denne hendelsen angret han på og skulle gjerne vært foruten. Som følge at hendelsene han har vært gjennom på skolen utviklet han sosial angst, begynte med rus og ble deprimert.

6.2.2. Hva er pedagogiske valg?

Lærerne valgte å ikke se, høre og gi omsorg. De valgte å ikke anerkjenne informantene. Hvorfor gjorde de det? Van Manen (2016) mener at hvis en har lyst til å tilegne seg egenskaper som gjør at en kan være en god pedagog så trengs praktisk øvelse (s. 23). Det kan derfor være, uten at vi har informasjon rundt dette, at noen av lærerne til informantene ikke hadde tilegnet seg de egenskapene som trengtes for å bli en god pedagog. Enten fordi de ikke

hadde nok praktisk øvelse, eller at de har vendt ryggen til og “valgt” å ikke tilegne seg disse egenskapene. Hvis det er tilfelle kan det tolkes til at de har vært likegyldige i den radikale fordringen og spørsmålet som knyttes til den når det gjelder å ivareta eller ødelegge den andres liv (Løgstrup, 2015, s. 36). Dette har videre ført til at lærerne ikke stilte nok krav til informantene, som da førte til at de har falt ut på hver sin måte.

Læreren utvikler også sin selvforståelse i samspillet med eleven og lærer å se seg selv på nye måter ut ifra interaksjonene de har med elevene sine (van Manen, 2016, s. 21). Når det er sagt, understreker van Manen (2016) at det ikke er mulig å forutse hvordan de latente pedagogiske erfaringene vil påvirke livet til elevene, når de er blitt voksne (s. 21). Det vil si at lærere er i stadig endring, og lærer selv nye ting av ulike situasjoner de står i med elevene sine. Det kan derfor være at noen av lærerne til informantene ikke har hatt nok erfaring knyttet til utgangspunktene deres, men at de kan ha lært av dette i ettertid. En annen ting å tenke på er at pedagogiske øyeblikk ofte skjer i helt hverdagslige situasjoner, og at læreren gjerne skal ta valg i disse situasjonene som er hensiktsmessige, ansvarsfulle og passende (van Manen, 2016, s. 21-22). Slik vi har sett tidligere i denne drøftingen er realiteten at de aller fleste lærere ikke har tatt seg tid til å tenke over valgene en tok i situasjoner med elevene. Veldig ofte trenger situasjonene en handling der og da, uten betenkningstid. Men hva kan da omtales som pedagogikk hvis læreren ikke har tid til å gjøre et pedagogisk valg (van Manen, 2016, s. 23)?

6.3. Oppsummering

I dette kapitlet har vi forsøkt å svare på forskningsspørsmålene våre: 1. *Hvordan beskriver informantene relasjonene til lærerne?* og 2. *Hva er konsekvensene av relasjonene?* Dette har vi gjort ut ifra resultat, teori og tidligere forskning. Vi har drøftet relasjonenes ulikheter, hvor det kan se ut som informantene har gått inn i relasjonene med lærerne sine med en større tillit enn hva mange av lærerne har klart å leve opp til. Ut ifra hva vi kan se i vårt datamateriale, bryter lærerne tilliten til informantene ved at de ikke oppfyller det profesjonsetiske ansvaret de har i rollen som lærer ved å overse maktposisjonen sin. Lærerne grep ikke inn i situasjoner som informantene opplevde som utfordrende. Dette har blant annet vært mobbesituasjoner og faglige vansker. Selv om de fleste av lærerne til informantene ikke har anerkjent dem, så har det vært noen tilfeller hvor de har erfart anerkjennelse. Dette var ofte fra vikarlærere og/eller unge lærere. I tillegg til å ikke gripe inn, så har flere av lærerne fraskrevet seg det profesjonsetiske ansvaret ytterligere ved å legge skylden for de problemene elevene har stått ovenfor over på dem. Dette har endt med at flere av informantene ble stående alene i

situasjoner hvor de trengte en trygg og stabil lærer. Videre har dette ført til en del konsekvenser for informantene, som blant annet psykiske helseplager, faglige vansker og dårlig selvtillit/selvfølelse som følge av profesjonsetiske ansvarsfraskrivelsen til lærerne.

7. Konkluderende avslutning

I vår leting etter elevers erfaringer med sviktende relasjoner til lærerne sine, med problemstillingen: *Hvordan erfarer elever sviktende relasjoner i skolen?* ble vi spesielt ledet inn på fem av informanters narrativer. Disse informantene beskriver tre bestanddeler av lærer-elev-relasjonen: 1. omsorg, 2. anerkjennelse og 3. tillit. I narrativene kan det se ut som, fra et utenfra perspektiv, at lærerne på flere måter har sviktet i omsorgen til elevene sine og dette har hatt flere konsekvenser.

Slik vi har sett, er det flere måter en kan svikte omsorgsmessig. I denne oppgaven har vi lagt vekt på to av måtene Kvello (2015) beskriver som omsorgssvikt. 1) Hvilken mengde omsorg eleven opplever på skolen og 2) om omsorgen elevene møter i form av stimulering på skolen er tilpasset, variert og egnet. Mangel på disse to kategoriene kan omtales som psykisk og utviklingsmessig omsorgssvikt (s. 214). Informantene har narrativer som beskriver vansker på forskjellige områder. Flere beskriver mobbing, andre beskriver faglige vansker og diagnoser som krever tilpassing i skolesammenheng. Disse narrativene viser at informantene har opplevd både psykisk og utviklingsmessig omsorgssvikt i skoleløpet sitt fordi de ikke har fått den anerkjennelsen de har hatt behov for.

Årsakene til at informantene har hatt de opplevelsene og gjort seg disse erfaringene med lærere kan være mange. Ut ifra våre tolkninger rundt informantenes beskrivelser, i samsvar med teorien vår, kan en av årsakene være mangel på refleksjon hos lærerne. For slik som van Manen (2016) beskriver skjer et pedagogisk øyeblikk i det en reflekterer over egen praksis (s. 21-22). Denne refleksjonen kan skje både i øyeblikket, men også etter at valgene er tatt, og begge deler vil kunne lede til utvikling av egen praksis for lærerne. Vi vet at lærere står ovenfor flere valg daglig, hvor hovedvekten av valgene må tas på stående fot. Det faktumet kan gjøre refleksjon i øyeblikkene vanskelig, men mange av valgene som tas i løpet av en dag bør en reflektere over i etterkant. For informantene i vår studie kunne denne refleksjonen muligens gjort en forskjell.

Slik vi ser det beskriver informantene mangel på anerkjennelse i relativt stor grad. Denne mangelen har resultert i omfattende konsekvenser for informantene, som dårlig selvfølelse/selvtillit, psykiske helseplager og faglige vansker. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Jordet (2021) beskriver de tre formene for anerkjennelse: 1) kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, 2) rettigheter ved å bli respektert som likeverdig subjekt og

rettighetshaver i samfunnet, og 3) sosial verdsetting (Jordet, 2021). I informantenes narrativer kan vi se at mangelen på anerkjennelse er representert i alle kategoriene, men spesielt i omsorg, varme og empati. Informantene beskriver denne mangelen som at lærerne har sviktet dem. De uttrykker også i narrativene sine at de har følt seg oversett og at ingen har brydd seg om dem i skoleløpet. Dette sier informantene selv om flere av de har fått hjelp av venner eller andre i livene sine. Det kan virke som anerkjennelse fra lærerne har vært så viktig for informantene at følelsen av maktløshet i mangelen på anerkjennelse har gjort det vanskelig å se annen støtte de har fått.

Ved hjelp av informantenes narrativer kan vi se hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. Det vil derfor være viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan de opptrer i møte med elevene sine, og hvor viktig det vil være å anerkjenne dem for å påvirke relasjonen i positiv forstand. Ved å vise omsorg for elevene og se hver enkelt viser læreren også anerkjennelse for menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene forteller hvor viktig det er at lærerne bruker tid på elevene sine og bygger opp en tillitsrelasjon hvor læreren anerkjenner elevene og engasjerer seg i å ville elevenes beste både faglig og psykisk. Slik Draugsvoll (2022) skriver, skal det ikke store gesten til for at en positiv eller negativ påvirkning kan finne sted. Et smil eller fraværet av et smil i møte med elevene kan være nok til at de får en positiv eller negativ påvirkning den dagen, og hvis disse gestene er konsekvente vil påvirkningen bli større (s. 20). Det skal mer til enn et smil for å unngå omsorgssvikt i skolen, men slik vi ser det sier det ganske mye om hvor viktig de små gestene er i et yrke hvor en har en annens liv i sin hånd (Løgstrup, 2015, s. 37).

Vi kan si at å ha en relasjon til elevene er å ta sitt profesjonsetiske ansvar, der en holder eleven i sin hånd. Dette er et ansvar læreren aldri kan gå fra og det etiske ansvaret er det samme uansett hvilke elever en møter, og i dette møtet må en vise omsorg. Det vil si at relasjon og omsorg er to sider av samme mynt, den ene eksisterer ikke uten den andre. Konsekvensene av å ikke reflektere over relasjonene sine som lærer kan bli katastrofale. Det handler om makten til å styre et ungt menneske ned og bort fra å bli en god samfunnsborger. Framfor å ta det profesjonsetiske ansvaret og oppfylle skolen og pedagogikkens mål – å danne et ungt menneske. Vi håper at fokuset som kom i 2012 med lærerprofesjonens etiske plattform at dette er blitt bedre og at vi er på rett vei, slik at ingen elever trenger å føle på maktesløshet fordi de ikke blir anerkjent. Og at fokuset på mangfold, som ble mer fremtredende i LK20, bidrar til at normalitetsbegrepet blir utvidet slik at ingen faller utenfor.

7.1. Oppgavens begrensninger og videre forskning

Arbeidet med denne oppgaven har svart på mange spørsmål for oss, men vi ser også at det har dukket opp nye spørsmål underveis vi gjerne skulle hatt svar på. Empirien i vår studie inneholder narrativer fra informanter som gikk på skole fra sendt på 90-tallet til midten av 2000-tallet. Fra den tiden til nå har læreplanene endret seg flere ganger og lærerprofesjonens etiske plattform har tredd i kraft. Derfor vil det være nødvendig med en ny studie som tar for seg endringene som har vært innenfor lærerprofesjonen siden våre informanter gikk på skolen. Da kan en se om fokuset på anerkjennelse og etikk har hatt en større rolle i hvordan lærere bygger og opprettholder relasjoner med elever. En annen side ved vår studie er at utvalget vårt består av en gruppe som har en eller flere risikofaktorer for å gjøre et skoleavbrudd. En ny studie kunne vært gjort på en gruppe elever med og uten flere risikofaktorer, for eksempel en hel skoleklasse. Hvis en slik studie skal foretas vil vi understreke at de etiske retningslinjene er viktige, når det jobbes med disse spørsmålene, fordi materialet er så følsomt. I videre forskning kunne det også vært spennende å få lærernes perspektiver på begrepene omsorg og omsorgssvikt i skolen, og hvordan skole-hjem-samarbeidet fungerer i slike situasjoner hvor relasjonen mellom lærer og elev svikter.

Litteratur

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017, 10. mars). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-laererarbeid/laereren-ma-ta-ansvar-for-a-skape-gode-relasjoner/172243>
- Bugge, D. (2018). *Hinandens verden: Ledsager til K. E. Løgstrup: Den Etske Fordring*. Klim.
- Dragsvoll, K. I. (2022). *Etske møte og problemstillinger: Løgstrup for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*. Basic Books.
- Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2021, 22. oktober). Mobbet av læreren. *Utdanning*, s. 10-15.
- Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2021). *Hvordan bruke teori? – Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2021, 10. februar). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3 utg.). Novus.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, A. B. (2018, 4. juni). En studie av lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/608/2579>
- Lund, A. & Kjeldahl, A. (2019). The Indirect Approach: Refleksjon, kritikk og potentialer.

- The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice.*
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/559>
- Løgstrup, K. E. (2015). *Den etiske fordring*. Klim.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (utg. 3). SAGE Publications, Inc.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth. *International Journal of Qualitative Methods*.
<https://doi.org/10.1177/1609406916656193>
- Mossige, S. & Bakke-Hansen, E. (2013). For sensitivt for ungdom? I Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. *Barn i forskning: Etiske Dimensjoner* (s. 45-71). Forskningsetiske Komiteer.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.
- Ohnstad, F. O. (2015). Lærerprofesjonens etiske plattform – og hvordan lærerutdanning kan bruke den. *Bedre skole*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/larerpofesjonens-etiske-plattform---og-hvordan-larerutdanning-kan-bruke-den/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (s. 3-21). American Psychological Association.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse – En praktisk innføring* (utg. 1). Cappelen Damm AS.
- Skrefsrud, T.-A. (2019). Elevenes mangfoldige verden. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22-38). Gyldendal
- Meld. St. 61 (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kirke og undervisningsdepartementet.
https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399&pgid=d_0958
- Tessman, L. (2018, 13. februar). Why Even Terrible Social Norms Are Hard to Change.

- Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/im-only-human/201802/why-even-terrible-social-norms-are-hard-change>
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (utg. 5). Fagbokforlaget.
- Tveit, S. & Svennie, T. W. (2018). *Du passer ikke inn her: Lærere som mobber: en kvalitativ studie basert på ungdommers beskrivelser av mobbing i skolen* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Sør-Øst Norge.
- Universitetet i Sør-Øst Norge (u. å.) *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA)*. <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/ungdom-gjennomforing-og-skoleavbrudd-i-telemark-ungsa>
- Utdanningsdirektoratet (u.å) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge.
- Van Manen, M & van Manen, M. (2014). Phenomenology. I D. C. Phillips (Red.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (s. 610-616). Sage Publications.
<http://www.maxvanmanen.com/files/2014/07/SAGE-Phenomenology.pdf>
- Van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching*. Routledge.

Deres referanse:

Vår dato: 17.06.2021

Vår referanse: [Klikk her for å skrive inn tekst.](#)

Tilgang til data

Jeg, *Christine Vibe Langerud*, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling som skrives i prosjektet UngSA. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el.) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Christine Vibe Langerud

Student

www.usn.no

USN Universitetet
i Sørøst-Norge

Veileder

Christin Kristoffersen

Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjelnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
Tlf: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

Tilgang til data

Jeg, Kamilla Lørum Sandok, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling som skrives i prosjektet UngSA. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el.) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveisidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Student

Kamilla L. Sandok

www.usn.no

USN Universitetet
i Sørøst-Norge

Veileder

Christin Kristoffersen

Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjelnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
Tlf: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

Referansenummer

706252

Registrert

05.06.2020 av Lindsey Grace Skogen - Lindsey.G.Skogen@usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Harald Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 40044410

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.11.2013 - 31.12.2033

Status

17.06.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.06.2020 - Vurdert

BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 22.08.2013 (NSD sin ref: 35202) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

05.06.2020 meldte prosjektleder inn en endring av prosjektet, endringen bestod av at en ønsket å gjennomføre en ny runde med datainnsamling og forlengelse av prosjektperioden fra 31.12.2023 til 31.12.2033.

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen/hele prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.06.2020 med vedlegg.
Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, helse, seksuelle forhold/orientering og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 31.12.2033.

LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSONER

Ifølge meldeskjemaet kan det fremkomme noen opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner er familiemedlemmer, slektninger, venner, sosial omgangskrets, lærere, helsepersonell og kollegaer. Det kan også fremkomme særlige kategorier av personopplysninger og opplysninger om straffbare handlinger. Tredjepersoner vil kun være identifiserbar gjennom sin tilknytning til informant og lydopptaket. Fokuset i intervjuene vil ligge på informantens og dens opplevelser. Det er NSD sin vurdering av personvernulempen for potensielle tredjepersoner kan reduseres betraktelig ved at intervjuene transkriberes og anonymiseres fortløpende. Prosjektet har en allmenn interesse gjennom forskningsformål som er veid som høyere enn personvernulempen, gitt dette tiltaket.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Behandling av personopplysninger om tredjeperson foretas med bakgrunn i allmenn interesse. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 9 nr. 2 bokstav j), jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 8, jf. § 11(1), jf. § 9.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Opplysninger om tredjepersoner fremkommer gjennom informantens subjektive fortelling, og er ikke samlet inn via tredjeperson selv. I prosjektet legges det vekt på informantens subjektive opplevelser og kontekst.

Fordi det vil være uhensiktsmessig for prosjektet å informere evt tredjepersoner om prosjektet uten å påvirke datainnsamlingen finner NSD at det kan unntas fra informasjonsplikten etter art. 14 nr.5 b)

Vi finner også at det kan gjøres unntak fra retten til innsyn, retting og begrensning, jf.

personopplysningsloven § 17 da behandling er nødvendig for forskningsformål og rettighetene sannsynligvis vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene.

Vi finner at det kan gjøres fritak for retten til sletting da behandling er nødvendig for forskningsformål og sletting vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene, jf. personvernforordningen art. 17 nr. 3 d)

Vi finner at det kan gjøres unntak fra retten til protest da behandlingen er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 21 nr. 6»

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA)

Noen ungdommer fullfører videregående opplæring, mens andre med tilsynelatende like forutsetninger opplever avbrudd. Hvorfor er det slik? Dette forskningsprosjektet følger 74 unge i Telemark både i og utenfor videregående opplæring, studier og arbeid, gjennom 10 år, fra 2013-2023. NSD har gitt tillatelse til å forlenge prosjektet med ti nye år fram til 2033.

Forskningsprosjektets formål har vært å undersøke og belyse prosesser som er knyttet til skolegjennomføring og utdanningsavbrudd blant unge i Telemark. Etter den nye utvidelsen fram til 2033 vil vi også få kunnskap om deres videre livskarrierer og få en bredere forståelse av deres utdanningshistorier. Fokus er rettet mot deres fortellinger om hverdagsliv, sosiale relasjoner og samfunnsstrukturelle forhold. Ved å få deres fortellinger får vi et verdifullt innblikk i, og kunnskap om relasjoner og gjøremål over et lengre tidsrom. Dermed får vi tilgang til en annerledes historie om samfunnsutviklingen i en lokal kontekst.

Prosjektets kunnskapsgrunnlag

De unge som deltar i prosjektet er rekruttert fra NAV og fra yrkesfaglige linjer hvor det erfaringsvis er flere skoleavbrudd. Prosjektgruppa gjennomfører intervjuer med ulike intervaller. Noen informanter er intervjuet årlig, andre med lavere hyppighet. Intervjuene er individuelle, etnografiske og er supplert med feltnotater. Vi ønsker å engasjere de unge til samtale gjennom en indirekte tilnærming hvor både spørsmålene og svarene utvikles ut fra deres kontekst. I samtalen etterstrebtes det å bruke de unges språk slik at deres narrativ kan tre frem (Moshuus & Eide, 2016). I tillegg til intervjuer er det gjort feltarbeid på to kurs i regi av NAV. Kursene er rettet mot ungdom og unge voksne som har opplevd skoleavbrudd eller søker jobb.

Studenter som medforskere

Prosjektet har masterstudenter fra institutt for pedagogikk, institutt for kultur, religion og samfunnsfag og institutt for helse-, sosial- og velferdsfag som medforskere. Så langt har prosjektet produsert i overkant av 20 masteravhandlinger. Det er også knyttet tre Ph.d-stipendiater til UngSA. Studentene kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Studentene har gjennomført intervjuer og fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Da prosjektet har en indirekte intervjuform, bestemmer ikke intervjueren hva samtalen vil dreie seg om alene. Det er ønskelig at informanten kan lede an i samtalen. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkribering.

UngSA og anonymitet

I UngSA anonymiserer vi opplysninger om deg når vi publiserer for eksempel artikler eller holder foredrag om prosjektet. Her er litt informasjon om hvordan vi anonymiserer:

- Vi bytter alltid ut navnet ditt med ett eller flere andre navn.
- Hvis du forteller om andre, for eksempel venner og foreldre, bytter vi alltid ut navnet deres. Hvis det for eksempel er relevant for en artikkel hva foreldrene dine driver med kan det anonymiseres slik: Om du forteller til oss at din far er sykepleier kan vi skrive at han jobber i helsevesenet eller at han har turnusarbeid. Hvis du forteller at din mor jobber på Kiwi så kan vi skrive at hun er ansatt i en butikk.
- Ofte bytter vi ut jobben din, studiet ditt eller linja du gikk på videregående med noe tilsvarende eller skriver for eksempel «hun gikk på yrkesfag». Dersom det i en artikkel for eksempel er viktig akkurat hvilken linje du gikk på, bytter vi ut enda mer av annen informasjon om deg.
- Vi pleier å bytte ut stedet/byen du bor i. Bor du i Skien kan vi for eksempel skrive at du bor i en mellomstor by på Østlandet. Dersom det er viktig i et funn at du bor nettopp i Skien passer vi på å anonymisere andre detaljer om deg enda mer for å holde deg anonym. Det samme gjøres med andre steder du har bodd.
- I informasjonsskrivet bes du skrive under på at «at anonymiserte opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes gjennom historier jeg forteller». Det høres litt rart ut. Hva mener vi egentlig da? Siden vi ikke endrer på selve innholdet i historier vi omtaler i forskningen, kan du kanskje gjenkjenne egne beskrivelser dersom du leser en av våre artikler. Det kan også hende at om vennen din leser den samme artikkelen, kan han eller hun kanskje forstå at det må være du som har fortalt historien det refereres til. Vennen var jo der når det skjedde.
- Vi har mange informanter i prosjektet og hører mange historier. Av og til får vi høre om så spesielle hendelser at de er umulig å publisere uten at noen vil skjønne hvem det er snakk om. Da lar vi være. Vi ønsker at du og resten av de som deltar i prosjektet skal føle seg trygge på at vi tenker oss godt om når vi bruker historier i vår forskning, og at vi alltid er opptatt av å beskytte deg og dine historier.
- Ditt bidrag er kjempeviktig! Gjennom UngSA har vi, studentene våre og de som jobber med barn og unge lært mye om ungdom og unge voksnes tilknytning til skole og arbeid.

Vil du fortsette å delta i forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»?

Dette er et spørsmål til deg om å fortsette deltakelsen i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å fortsette våre intervjuer med deg. Du samtykket til å delta da vi først kontaktet ungdom i 2013/2014 som var i oppstarten av videregående skole eller som hadde avbrutt sin skolegang for kortere eller lengre tid. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsket derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten lærer vi om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Vi vil veldig gjerne få følge disse utdanningsfortellingene og oppveksterfaringene inn i deres voksenliv, for på den måten få et bredest mulig bilde av overgangsfortellingene fra ung til voksen. Dette tror vi er et viktig bidrag til vår felles forståelse av unge menneskers oppvekst i dag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet ledes av Geir H. Moshuus.

Forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning ved Universitet i Sørøst-Norge og er en fortsettelse av det opprinnelige prosjektet ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet samarbeider med flere offentlige instanser på lokalt og regionalt nivå og henter støtte fra ulike offentlige ordninger for finansiering av forskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet er unge som i det tidligere prosjektet har vært kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil, som tidligere, bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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