



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Christine Ellingsen (signatur forfatter)
Veileder: Professor Ingunn Studsrød	
Tittel på masteroppgaven: Hvilken anerkjennelse opplever elever med høyt fravær, av lærere og medelever i skolen? Engelsk tittel: What recognition do students with low school attendance experience from their teachers and peers in school?	
Emneord: anerkjennelse, krenkelse, relasjon lærer-elev, relasjon elev-elev, mobbing, støtte og respekt Keywords: recognition, disrespect, relation-teacher-student, relation peers, bullying, support and respect	Antall ord: ...25 037... + vedlegg/annet: ..3... Stavanger, dato/år

Forord

Ved å skrive denne masteroppgaven har jeg fått en dypere innsikt i temaer som relasjoner og anerkjennelse i skolen. Jeg har etter hvert lært at anerkjennelse som fenomen er et gjennomtrengende behov hos mennesker, og derfor har jeg tatt med meg dette temaet både når jeg skrev oppgaven, men også når jeg har vært på jobb i skolen.

Arbeidet med denne oppgaven har vært både givende og krevende. Den har vært givende fordi jeg stadig kan relatere teorien om anerkjennelse til ting jeg ser i min hverdag som lærer i den videregående skolen. Den har vært krevende fordi jeg har arbeidet med oppgaven ved siden av jobben min. Jeg har likevel hele tiden hatt problemstillingen med meg, enten jeg har sittet hjemme ved skrivebordet, eller jeg har vært på jobb i skolen. På denne måten har jeg fått både nærhet til det jeg skrev om samtidig som jeg fikk litt avstand til det da jeg satt hjemme bak skrivebordet med oppgaven. Jeg fikk tips om Axel Honneth og hans teori om anerkjennelse av min veileder, og det er jeg takknemlig for. Anerkjennelse er noe alle mennesker kjemper for og ifølge Honneth er dette en stadig kamp. Derfor har det også vært med stor glede jeg har forsøkt å sette meg inn i denne teorien.

Takk til de fem elevene i den videregående skolen som delte sine erfaringer om relasjoner i skolen med meg, deres opplevelser gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Takk til de to elevene som stilte som “prøvekaniner” for meg, slik at jeg fikk øvd meg på å gjennomføre et semistrukturert intervju.

Takk til min veileder Ingunn Studsrød som har kommet med innspill og som har oppmuntret meg da jeg følte alt stoppet opp.

Haringstad, mai 2017

Christine Ellingsen

Innhold

Forord	2
Innhold	3
Sammendrag	5
Abstract	7
1.0 INNLEDNING	9
1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Presentasjon av problemstilling og bakgrunn for valg av oppgave	10
1.3 Oppgavens oppbygging	11
1.4 Tidligere forskning	12
2.0 TEORI	14
2.1 Definisjon anerkjennelse	15
2.2 Anerkjennelse	15
2.3 Krenkelser	17
2.4 Anerkjennelse i den private sfæren - kjærlighet	18
2.5 Krenkelser i privatssfæren	19
2.6 Anerkjennelse i den rettslige sfæren	20
2.7 Krenkelser i den rettslige sfæren	21
2.8 Anerkjennelse i den solidariske sfæren	22
2.9 Krenkelser i den solidariske sfæren	24
2.10 Kritikk av Axel Honneths teori om anerkjennelse	24
3.0 METODE	26
3.1 En fenomenologisk studie	26
3.2 Valg av skoler og informanter	27
3.3 Utvikling av intervjuguide	28
3.4 Gjennomføring av intervju	29
3.5 Transkribering	31
3.6 Forforståelse	32
3.7 Validitet	33
3.8 Reliabilitet	34
3.9 Ethiske vurderinger	35
3.10 Analysering av data	37
3.11 Generalisering/overførbarhet	38
3.12 Studiens styrker og begrensninger	39

4.0 FUNN.....	40
4.1 Avgjørende trekk ved relasjonen til lærer.....	41
4.1.1 Kjennetegn på en god relasjon til lærer.....	41
4.1.2 Opplevelse av urettferdighet.....	42
4.1.3 Kjennetegn på en støttende lærer.....	44
4.1.4 Kjennetegn på manglende støtte fra lærer.....	45
4.1.5 Viktig for en god lærer-elev relasjon.....	46
4.2 Avgjørende trekk ved relasjonen til medelever.....	47
4.2.1 Kjennetegn på en god relasjon til medelever.....	47
4.2.2 Positive faktorer - gjøre ting sammen.....	48
4.2.3 Følelsesmessige faktorer -nærhet.....	50
4.2.4 Negativ relasjon til medelever.....	50
4.2.5 Negative faktorer - skulke sammen.....	51
4.2.6 Negative faktorer – mobbing.....	52
4.3 Oppsummering funn.....	53
5.0 DRØFTING AV FUNN.....	55
5.1 AVGJØRENDE TREKK VED RELASJONEN TIL LÆRER.....	56
5.1.1 Anerkjennelse i lærer-elev relasjonen.....	56
5.1.2 Lærer støtte.....	58
5.1.3 Urettferdig behandling.....	59
5.1.4 Usynlighet.....	61
5.2 AVGJØRENDE TREKK VED RELASJONEN TIL MEDELEVER.....	62
5.2.1 Anerkjennelse i relasjon til medelever.....	62
5.2.2 Høflighet.....	63
5.2.3 Nærhet.....	64
5.2.4 Skulke.....	65
5.2.5 Ignorering.....	67
5.2.6 Mobbing.....	68
5.2.7 Fysisk vold.....	69
5.3 Oppsummering drøfting.....	70
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	72
7. KILDER.....	74
8. VEDLEGG.....	78

Sammendrag

Forskning viser at det er sammenheng mellom høyt fravær i skolen og senere frafall i skolen. Hensikten med denne oppgaven var å undersøke om elever med høyt fravær opplevde å bli anerkjent av sine lærere og medelever på skolen. Ble de anerkjent, eller var de ”outsidere” som bare var innom skolen av og til.

Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming til oppgaven, og jeg intervjuet fem elever, som alle hadde et høyt fravær på skolen. De ble intervjuet om sin relasjon til både lærere og medelever. Det vil bli gjort rede for begrepene relasjoner og anerkjennelse.

Problemstillingen i denne masteroppgaven ble undersøkt ved hjelp av en kvalitativ metodisk tilnærming, og for å samle inn data benyttet jeg meg av semistrukturert intervju. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere ble de transkribert og analysert. Videre ble de tolket med en fenomenologisk innfallsvinkel ved hjelp av Axel Honneths teori om anerkjennelse.

Funnene viste at alle elevene opplevde ulike former for både anerkjennelse og krenkelser fra lærere og medelever. De opplevde anerkjennelse av lærer i form av en god lærer-elev relasjon og lærerstøtte, det vil si at de opplevde å bli respektert og sett av en lærer. Fra medelevene opplevde de også en god medelev-relasjon, høflighet og nærhet. Noen opplevde også anerkjennelse i form av å skulke sammen med andre elever. Elevene opplevde også ulike former for krenkelser både fra lærere og medelever. Noen ble urettferdig behandlet av lærer, de følte at bare de flinke elevene fikk de kjekkeste oppgavene i verkstedet, noen følte at læreren ikke “så” dem, og noen følte at undervisningen de fikk på skolen gikk “over hodet på dem”. Fra medelevene opplevde de krenkelser i form av ignorering, det vil si at de ble oversett av en medelev, de opplevde mobbing og en opplevde også krenkelse i form av fysisk vold.

I denne studien består resultatene av funn som er knyttet opp til relevant teori. Det er Axel Honneths teori om anerkjennelse som støtter opp om resultatene i undersøkelsen. Funnene viste at elever med høyt fravær opplevde anerkjennelse i skolen, både av lærere og medelever.

Nøkkelord: anerkjennelse, krenkelse, relasjon lærer-elev, relasjon elev-elev, mobbing, støtte og respekt

Abstract

Research demonstrates a connection between low school attendance and later drop-out from school. The purpose of this thesis is to examine if student with low school attendance were recognised by their teachers and peers in school. Were they recognised or were they “outsiders” who just dropped into school occasionally?

I chose a phenomenological approach to the thesis, and it is based on interviews with five students who all had low school attendance. The focus of the interview were on the relation they experienced with their teachers and peers in school. The concept of relation and recognition will be further explained.

The empirical material is examined by a qualitative methodical approach, and to gather data I have used a semistructured interview. The interviews were recorded and later the transcripts were written and analysed. Furthermore they were interpreted with a phenomenological approach in the light of Honneth’s theory of recognition.

The findings in this survey indicate that every student experienced both recognition and disrespect from teachers and peers. They experienced recognition from a teacher by a positive teacher-pupil relationship and teachersupport. From their peers they experienced a positive relationship, politeness and closeness. Some students even experiences recognition with peer when they were truanting from school, and decided to sit in the library with other peers. The student also experienced disrespect from both teachers and peers. Some of them were treated unfair by the teachers, they felt only the clever students were assigned to the interesting jobs in the workshop, some of the felt the teachers didn’t “see” them, and some of the students felt that the subjects were too difficult. From their peers they experienced disrespect by being ignored by another peer, they experienced bullying and one student also experienced disrespect by being physical bullied.

In this survey the finding will be connected to the relevant theory. Axel Honneth’s theory of recognition will support the findings in this survey. The findings indicates that students with low school attendance experience recognition in school, both by their teachers and their peers.

Keywords: recognition, disrespect, relation-teacher-student, relation peers, bullying, support and respect

1.0 INNLEDNING

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Etter å ha vært lærer i den videregående skolen i mer enn 10 år blir jeg alltid like lei meg når jeg hører elever si: “Nei, jeg får ikke bedre karakter, fordi den læreren liker meg ikke”. Eleven syntes ikke det var nødvendig å jobbe mer, fordi han ville ikke få bedre karakter hos den læreren likevel. Som lærer vet jeg at det alltid er minst to sider av samme sak, så det kunne jo hende at denne eleven ikke “gadd” å jobbe mer i dette faget, og brukte det at læreren ikke likte ham som unnskyldning. Eller det kunne hende at eleven hadde rett, at læreren faktisk ikke bryr seg om eleven eller dennes prestasjoner. Slike erfaringer vekket min interesse for relasjonen mellom lærer og elev. Kanskje er det slik at elevens *opplevelse* av skolen, læreren og medelever får store konsekvenser.

Vi vet at elever som ikke har venner eller som opplever liten sosial støtte fra læreren sin, oftere dropper ut av videregående skolen (Wolden, 2014). Vi vet også at så mange som nær 30 prosent av elevene ikke fullfører utdanningen i løpet av fem år (ssb.no). Vi vet også at 17 prosent ikke fullfører i det hele tatt (ssb.no). I 2010 kom rapporten “Gull av gråstein” fra LO og Utdanningsforbundet, som handlet om frafall i videregående opplæring. Den slo fast at frafall i videregående skole økte sjansen for et liv utenfor arbeidslivet, og den økte også sjansen til å ende opp med å være uføretrygdet. I tillegg økte det sjansen til dårligere helsetilstand og dårligere levekår enn befolkningen forøvrig (Hernes, 2010).

Frafall i videregående opplæring får også konsekvenser for samfunnet. St.melding nr. 13 (2011-2012) slår fast at det er viktig å være en del av arbeidslivet for alle mennesker, og det hindrer et menneske i å falle ut av andre deler av samfunnet. Videre vil det å ta en utdanning bidra til den økonomiske veksten i samfunnet samtidig som det gir den enkelte bedre fremtidsmuligheter. Derfor legger regjeringen vekt på lik mulighet for alle til å ta en utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn til den enkelte.

Erfaringene mine med elever som har høyt skolefravær gjorde meg nysgjerrig på deres opplevelse av sine relasjoner til lærerne og medelevene. Jeg begynte også å tenke: handler elevens fortelling ovenfor også om anerkjennelse - eller manglende anerkjennelse? Er det slik

at anerkjennelse, eller manglende sådan; av prestasjoner, av fag, av elever, etc, er viktig for elevene? Og i så fall, hvordan kan anerkjennelse forstås? På hvilken måter gjør anerkjennelse seg gjeldende i skolen? I møte med datamaterialet ble denne nysgjerrigheten ytterligere vekket. Hva forteller disse elevene om anerkjennelse i skolen og relasjonen til sine lærere og medelever? Studiets sentrale formål ble derfor å løfte frem stemmene til elever med høyt fravær. På den måten ble problemstillingen utviklet også på bakgrunn av datamaterialet. Studiets fokus er på disse elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling og bakgrunn for valg av oppgave

Anerkjennelse er et sentralt begrep i denne oppgaven, og problemstillingen min er:

Hvilken anerkjennelse opplever elever med høyt fravær, av lærere og medelever i skolen?

1. Hvilken anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom elevens relasjon til lærerne?
2. Hvilken anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom elevens relasjon til medelevene?

Jeg avgrensner oppgaven min til å belyse anerkjennelsesbegrepet i forholdet mellom lærer og elev og forholdet mellom elev og medelev. Hvilken relasjon en elev har til sine lærere og medelever kan være sentral for om en elev dropper ut av videregående skole eller ikke. I denne studien har jeg derfor valgt å fokusere på relasjoner i skolen. Både relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom elev og medelev vil bli behandlet i denne oppgaven. Jeg har valgt å knytte relasjonene i skolen opp mot teorien til Axel Honneth om anerkjennelse og krenkelse. Hvilken anerkjennelse og krenkelse opplever elever med høyt fravær av lærere og medelever i skolen?

Når vi tenker på begrepet relasjon forklarer Aamodt det med

“gjensidig og interaktivt forhold der begge parter påvirker hverandre”

(Aamodt, 2014, side 36).

For å forstå hvordan mennesker og omgivelser kan påvirke hverandre bruker hun transaksjonsmodellen til Sameroff (1975, 2009). Denne forståelsen innebærer at vi kan ikke forstå andre mennesker uten at vi tar i betraktning vår egen påvirkning (ibid.).

Relasjoner utvikler seg i interaksjon med andre mennesker, og for å få til en god relasjon må man være god på kommunikasjon og samhandling, hvor partene står i et gjensidig forhold til hverandre (Nordahl, 2010).

Både læreren og medelever spiller en sentral rolle i skolehverdagen for elevene. Det var derfor ikke tilfeldig at jeg valgt å bruke akkurat dette som utgangspunkt for denne studien. Vil en elev som har høyt fravær, som ofte er borte fra skolen, klare å få til en god relasjon med sine lærer og medelever? Anerkjennelse er viktig for alle, og har stor betydning for hvordan en elev opplever seg selv. En elev som ikke blir anerkjent kan føre til krenkelse av identiteten som videre skaper en ubalanse når det gjelder å forholde seg til andre medelever. At alle blir sett på som like viktige selv om man er ulik er en sentral faktor for anerkjennelse (Pettersen og Simonsen, 2010). Målet er derfor at arbeidet med denne oppgaven kan være hjelp til å belyse om elever med høyt fravær opplever å bli anerkjent i skolen av sine lærere og medelever.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. Hvert kapittel starter med en innledning hvor jeg redegjør for hva som kommer, så her vil bare innholdet i hvert kapittel presenteres kort. Kapittel 2 handler om det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Først presenterer jeg Honneths teori om anerkjennelse, før jeg skriver generelt om anerkjennelse og krenkelse. Jeg vil deretter se på anerkjennelse og krenkelse i privatsfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsprosessen ved å presentere metode og beskrive prosessen med å samle inn data og hvordan jeg behandlet disse. Videre gjør jeg rede for oppgavens validitet og reliabilitet samt de etiske vurderingene knyttet til dette studiet. Jeg avslutter kapittelet med å si noe om oppgavens overførbarhet og studiens styrker og svakheter. I kapittel 4 vil jeg fremstille resultatet av data hvor jeg også kommer med sitater fra elevene jeg intervjuet på de forskjellige skolene, om deres relasjoner til lærere og medelever. Videre vil jeg diskutere mine funn i kapittel 5 og belyse dem ved hjelp av den teorien jeg har valgt, tidligere forskning samt egen forståelse. Jeg avslutter med å oppsummere og komme med egne refleksjoner rundt oppgavens problemstilling i kapittel 6.

1.4 Tidligere forskning

Nyere internasjonal forskning viser at lærerens relasjon til eleven, samt lærerens evne til klasseledelse, er av stor betydning for læringsutbytte til elevene (Hattie, 2013) og (Marzano et al., 2003). En positiv relasjon mellom lærer og elev kan ha innvirkning både på den akademiske og sosiale utviklingen til et barn, og kan også beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse ifølge Marzano et al. (2003) og Wentzel (2002) (Wentzel, 2002). Dette blir også støttet av John Hattie (2009) som i sin studie "Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement" undersøkte hva som motiverte elevene til å lære og prestere i skolen. Antall elever eller hvordan klasserommet så ut hadde liten betydning, det som betydde mest var læreren (Hattie, 2009). En lærer som er positiv til faget det undervises i vil også få elevene mer motiverte og engasjerte i skolearbeidet. Uttrykket "Visible learning" eller oversatt til norsk: "synlig læring" betyr at læreren ser læringen gjennom elevenes øyne, og på den måten gjør han læringen synlig for elevene.

Det er også gjort nyere forskning her i Norge som viser at relasjonen lærer og elev kan ha stor betydning for eleven. I en ny undersøkelse som er gjort av forskere på Høgskolen i Sør-Øst Norge kommer det frem at elever som har et godt forhold til sine lærere har mindre risiko for å droppe ut av skolen (Karlsson, Kim, Krane og Ness, 2016). Gode og trygge relasjoner er viktige for ungdom i videregående skole da de kan være i en sårbar utviklingsperiode. En god relasjon mellom lærer og elev kan også ha betydning for den psykiske helsen til eleven.

En undersøkelse foretatt av forskere ved Pedagogisk institutt NTNU i Trondheim viste også at elevens sosiale opplevelse av skolen er viktig (Wolden, 2014). I faktoren sosial opplevelse inkluderte både mangel på sosial relasjon til lærer, mangel på venner og ensomhet. Ensomhet og sosial relasjon til lærer stod for 25.4 % av frafallsprosenten i den videregående skolen (Frostad & Mjaavatn, 2014).

I prosjektet "Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon - skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø" ble 18 elever i tiende klasse ved to ungdomskoler i Oslo intervjuet om hva de mente kjennetegnet en god relasjon mellom lærer og elev (Bø og

Hovdenak, 2011). Her ble de positive sidene ved relasjonen mellom lærer og elev fremhevet som viktig for elevenes læringssituasjon.

En undersøkelse som ble gjort på 2000 førsteårselever i den videregående skolen slo fast at ensomhet og sosial relasjon til lærer svarte for hele 25,4 prosent av frafallsprosenten. Medelever har stor betydning for om en elev faller fra på videregående eller ikke, og ifølge Per Frostad kan det få alvorlige konsekvenser hvis du ikke har en god relasjon til dine medelever (Wolden, 2014). Medelever har større betydning for elever på videregående skole, enn for elever på barneskolen. Det er derfor viktig å knytte gode relasjoner på skolen, til både lærere og medelever.

2.0 TEORI

I denne delen vil jeg gjøre rede for teorien jeg vil bruke når jeg drøfter funnene mine i kapittel 5. Jeg vil først gjøre rede for litt generelt om anerkjennelse, før jeg definerer begrepet anerkjennelse. Videre vil jeg gjøre rede for teorien om anerkjennelse til Axel Honneth som kom ut på tysk for første gang i 1992. Jeg vil ta for meg de tre sfærene, nemlig privatsfæren, rettssfæren og den solidariske sfæren. Krenkelser i de respektive sfærene vil bli behandlet etter hver sfære. Til slutt vil jeg oppsummere kort.

Axel Honneth er en tysk sosialfilosof og er en de fremste representantene for Frankfurterskolen og kritisk teori i vår tid. “Institut für Sozialforschung” ble grunnlagt i 1923 i den tyske byen Frankfurt am Main, og mange profilerte forskere har vært knyttet til dette instituttet opp gjennom årene. De har bygget på arbeidene til hverandre, og derfor betegner man gjerne Frankfurterskolen som en forskningstradisjon (Kermit, 2012). Honneths teori om anerkjennelse tar utgangspunkt i Georg W.F. Hegels (1770-1831) tidlige skrifter, og begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep (Schibbye, 2012). På bakgrunn av dette er han opptatt av at den motiverende drivkraften bak både individuelle og sosiale dannelsesprosesser er en anerkjennelseskamp (Jakobsen, 2013). Han bygger sin anerkjennelsesteori på oppfatningen om at alle mennesker har behov for å oppnå en autentisk og hel identitet, og dette vises best hvor Honneth beskriver hvordan det filosofiske prosjektet hans er innenfor den tradisjonen som han selv ser seg som en del av (Kermit, 2012). Sagt med andre ord, en må utvikle et selvbilde og en selvforståelse som en hel person, for på den måten vil en ikke å se på seg selv som mindreverdige sammenlignet med andre mennesker.

Anerkjennelse har vært møtt med stigende interesse de siste årene, og i dag vektlegges det at ansatte i skolen skal kunne forholde seg til det unike og særegne ved hvert enkelt menneske (Pettersen og Simonsen, 2010). I følge opplæringsloven (1998) §1-1, andre ledd, skal opplæringen

“byggje på grunnleggjande verdiar [...] slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærlyghet, tilgjeving, likeverd og solidaritet”. (min utheving).

Vi kan si at opplæringen skal bygge på anerkjennelse. Axel Honneth (2008) knytter anerkjennelse til tre ulike fenomen, nemlig: kjærlighet, rett og solidaritet. Honneth beskriver anerkjennelse som et gjennomgripende og følelsesmessig behov som alle mennesker har, og det er en betingelse for at et menneske skal utvikle en personlig identitet. Han ønsker også å vise at mennesker krenkes ved fravær av anerkjennelse (Follesø, 2010).

2.1 Definisjon anerkjennelse

Anerkjennelse er sentralt i samfunnet i dag. Selve ordet anerkjennelse kan være flertydig og henvise til både sammensatte og levende væremåter (Schibbye, 2012). Vi bruker kanskje ordet hver dag, og vi har en slags oppfatning av hva ordet betyr. Anerkjennelse kan være når vi skiller oss ut fra de andre på en fordelaktig måte, når vi blir belønnet eller når vi blir beundret. Til daglig forbinder vi ofte begrepet med noe positivt, som for eksempel en positiv tilbakemelding, eller en belønning for en jobb som er vel utført. Den kan også komme i form av ros hvor vi gir noen en anerkjennelse. Schibbye (2012) bruker begrepet indre anerkjennelse når vi ser og verdsetter det mennesket som den andre er, og hva den andre opplever i sitt innerste. Hun sier videre:

“Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er”

(Schibbye, 2012, side 259)

Ifølge Schibbye (2012) handler en anerkjennende væremåte om å være et medmenneske med evnene til å lytte, akseptere, tolerere, forstå og bekrefte.

2.2 Anerkjennelse

For at et menneske skal ha en positiv identitetsutvikling i forhold til å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd må et menneske oppleve anerkjennelse i tre sfærer, nemlig privatssfæren, eller kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den sosiale sfæren (Honneth, 2008). I denne sammenheng er kjærlighet den nære tilknytning som vi opplever til familie og venner, den rettslige sfæren handler om retten til beskyttelse i det offentlige rom i form av like

rettigheter, og i den sosiale sfæren innebærer det at vi opplever oss som betydningsfulle i et fellesskap eller samfunn. Denne teorien kombinerer individuell identitetsdanning med et bestemt syn på sosialisering gjennom anerkjennelse og er en danningsteori (Jakobsen, 2013).

Utgangspunktet for at individ og samfunn kan utvikle seg er gjensidig anerkjennelse. For at et individ skal kunne utvikle sin personlige identitet betinger det at det får anerkjennelse fra andre. Dette danner utgangspunkt for å etablere et helhetlig selvforhold og for å bli kjent med alle sider av seg selv. Og er ikke livet egentlig en kamp for å bli anerkjent av andre? Enten man er i skolen eller sammen med venner, vil man ha anerkjennelse av andre. På skolen ønsker man å bli anerkjent av lærerne og medelever. I vennekretsen ønsker man å bli anerkjent av vennene, og hjemme ønsker man å bli anerkjent av de andre familiemedlemmene.

Honneth mener at det menneskelige selvet dannes i et skjæringspunkt mellom våre emosjoner og indre impulser på den ene siden og på den andre siden våre sosiale eller intersubjektive erfaringer (Honneth, 2008). I intersubjektiviteten er forutsetningen den gjensidige anerkjennelsen, som innebærer at vi møter hverandre som to likeverdige subjekter, og med en gjensidig forståelse at den andre også har egne tanker, følelser og meninger. Ved å unnlate å bekrefte at den andre har egne opplevelser og fortolkninger av omverdenen kan man risikere å frata retten til den andre til å ha et reflektert syn på seg selv (Schibbye, 2012). For å utvikle et helhetlig selvforhold, og bli kjent med alle sider ved oss selv, må vi bekrefte hverandre. Et selvforhold er den selvbevisstheten et menneske har i forhold til de rettigheter og muligheter man har i møte med andre mennesker (Honneth, 2008).

Ifølge Honneth er det nødvendig for et menneske å oppnå anerkjennelse innenfor alle disse tre sfærene for å kunne leve et godt liv (Follesø, 2010). Alle tre sfærene er tett forbundet med hverandre, og den subjektive autonomien til individet vil vokse for hvert nivå av gjensidig respekt. Jakobsen (2013) refererer til intrasubjektiv anerkjennelse hos Honneth og denne har med individets selvdanning å gjøre. Selv om den forutsetter anerkjennelse fra andre må også individet selv gjøre "en jobb med seg selv". En kan anerkjenne andre på en bedre måte hvis en jobber med sin egen anerkjennelse, og den som anerkjennes av andre, kan jobbe bedre med sin egen anerkjennelse (Jakobsen, 2013).

Hos Honneth er forutsetningen for å utvikle en helhetlig identitet at man blir anerkjent. Denne utviklingen av identitet kan bli skadet ved moralske krenkelser, både for den som blir krenket men også hos den som krenker (Kermit, 2012). Hans teori om anerkjennelse bygger på oppfatningen av

“At alle mennesker kjemper for å oppnå og opprettholde det som kan kalles en fullstendig selvrelasjon”

(Kermit 2012, side 42)

Jakobsen (2013) knytter anerkjennelsesteorien til Honneth opp mot utdanning, her finner vi blant annet møter mellom lærere og elever og møter mellom medelever. Omsorg og støtte er viktig for at både lærere og elever skal kunne trives på skolen, og for å få til en vellykket relasjon mellom lærer og elev er det viktig at det etableres gjensidig sympati mellom aktørene. Å oppleve anerkjennelse i form av støtte fra lærer er viktig for alle elever og spesielt viktig for svake og utsatte barn og ungdommer (ibid.). I en lærer - elev relasjon vil en elevs oppfatning av seg selv være påvirket av hvordan lærerens syn er på eleven (Drugli, 2012). En lærer som viser at han bryr seg om elevene sine og har tro på dem, bidrar til at elevene blir mer faglig motivert og får større tro på egen kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Hos Honneth (2008) er anerkjennelse et gjennomgripende og følelsesmessig behov som alle mennesker har, og for at et menneske skal utvikle en personlig identitet er anerkjennelse en betingelse. Han ønsker også å vise at fravær av anerkjennelse medfører til at mennesker krenkes (Follesø, 2010).

2.3 Krenkelser

For Honneth er den arketypiske moralske krenkelsen tilbakeholdt anerkjennelse (Kermit, 2012). Innenfor rammen av Honneths teori vil tilbakeholdt anerkjennelse ødelegge muligheten for selvrealisering og den vil også ødelegge muligheten for dannelsen av en hel identitet. Sentralt her er at det er ikke bare identiteten til den som blir krenket som lider, men også den som krenker, dette som følge av gjensidighetsaspektet ved anerkjennelsen (ibid.).

På samme måte som Honneth viser til tre former for anerkjennelse, viser han også til tre ulike former for krenkelser (Honneth, 2008). Eksempler på krenkelser i privatssfæren er blant annet seksuelle overgrep og tortur, som har den konsekvens at mennesket blir frarøvet en anerkjennelse som det har krav på (ibid.). I den rettslige sfæren vil mangel på rettigheter som de andre medlemmene av samfunnet har, gi en følelse av ekskludering og dette vil være en krenkelse. I den solidariske sfæren vil tap av anseelse eller opplevelsen av å være mindre verdt enn de andre i gruppen være eksempler på krenkelser, som for eksempel diskriminering på grunn av et bestemt livssyn (Pettersen og Simonsen, 2010).

2.4 Anerkjennelse i den private sfæren - kjærlighet

Kjærlighet et sentralt begrep hos Honneth, og det viser ikke bare til de romantiske, intime og seksuelle relasjonene, men begrepet kan også gis et mer nøytralt innhold (Follesø, 2010). Det betinger likevel at det er sterke følelser til stede, og Honneth definerer kjærlighetsforhold slik:

“...skal vi her forstå alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjon mellom barn og foreldre”

(Honneth, 2008, s. 104)

Ved å erfare kjærlighet styrker vi vår identitet som behovs- og følelsesvesener. Honneth (2008) viser til Hegel som skriver at det første nivået av gjensidig anerkjennelse er kjærligheten, der begge subjektene er i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre hvor behov og affekter kun blir bekreftet ved gjengjeldelse (Honneth, 2008). Resultatet av et gjensidig anerkjennelsesforhold er en kjærlighetsrelasjon som igjen fører til utvikling av selvtillit (Jakobsen, 2013). I denne kjærlighetssfæren ligger tilknytning til andre mennesker, intersubjektive relasjoner og utvikling av selvtillit som gjør et menneske i stand til å være deltakere i det samfunnsmessige fellesskapet (Honneth, 2008).

Ifølge Jakobsen (2013) kan Honneths teori om selvtillit og følelsesmessig omsorg også knyttes opp mot utdanning og lærings spørsmål. I tillegg til læreplaner og karakter består også utdanning av møter mellom lærer og elev og for at denne relasjonen skal fungere godt, er det viktig med gjensidig omsorg og sympati fra den voksne, eller læreren. Et kjennetegn på en

vellykket lærer-elev relasjon er når lærer anerkjenner eleven med å opptre støttende og vise følelsesmessig innlevelse og at det er en gjensidig sympati mellom de to (Jakobsen, 2013). I utviklingen av barn og unge står omsorgspersoner i sentrum (Pettersen og Simonsen, 2010). For å imøtekomme de unges krav om anerkjennelse vil det kreve et høyt nivå av følelsesmessig involvering, både fra foreldrene til de unge, samt pedagogene som de unge møter, for eksempel i skolehverdagen. Ifølge Kermit (2012) bør anerkjennelse i privatssfæren være gjensidig på de områdene hvor et barn “opptrer utenfor hjemmet” (s. 49), som for eksempel på skolen. Den følelsesmessige anerkjennelsen ser på barn og unge som verdifulle og er fullstendig ubetinget. Den er helt uavhengig av de ytre prestasjonene et barn gjør.

2.5 Krenkelser i privatssfæren

Den første formen for ringeakt, og den mest grunnleggende formen for personlig fornedrelse er den som berører den kroppslige identiteten til en person. Det kan for eksempel være tortur eller voldtekt, eller alt som har med fysisk mishandling å gjøre. Det som er karakteristisk med denne formen for ringeakt er ikke den den kroppslige smerten, men det å være underlagt en annen persons vilje slik at man mister den sansemessige virkelighetskontakten (Honneth, 2008). Konsekvensen av denne formen for ringeakt er at et menneske kan miste tilliten til seg selv samt den kroppslige og praktiske omgangen med andre mennesker (ibid.). Manglende anerkjennelse i denne sfæren virker negativt på den kroppslig-emosjonelle identetsdanningen (Jakobsen, 2013).

Ifølge Ericsson og Simonsen (2005) og Pettersen (2005) beskriver mange barn som har vokst opp under vanskelige forhold at det verste de opplevde var å ikke bli sett av de voksne. Til tross for vanskelige forhold under oppveksten både med psykisk og fysisk vold, var det likevel ikke det som preget dem mest, men det å ikke bli sett av en voksen var likevel det vondeste minnet (Pettersen og Simonsen, 2010). Alle former for vold og fysiske krenkelser vil være tilbakeholdt anerkjennelse på dette nivået, og selv om vi tenker at privatssfæren beskriver en familiær relasjon, er ikke denne typen anerkjennelse begrenset til familien. Denne anerkjennelsesformen beskriver tvert imot en universell plikt som gjelder alle mennesker, nemlig plikten til å ikke utsette hverandre for vold. Som medmenneske er vi alltid i et gjensidig nær relasjon til vår neste (Kermit, 2012).

2.6 Anerkjennelse i den rettslige sfæren

I den rettslige sfæren handler det om de subjektive rettighetene en person har i det lokale og nasjonale samfunnet, som blant annet yringsfrihet, trosfrihet, rett til demokratisk medinnflytelse og sosiale velferdsrettigheter (Honneth, 2008). Den er ikke knyttet til personlige relasjoner på samme måte som i den private sfæren. Når vi blir myndige blir vi anerkjent formelt som likeverdige rettssubjekter som har de samme rettigheter og plikter som de andre samfunnsborgerne. For at et menneske skal kunne opptre fornuftig og selvstendig er både kulturell dannelse og økonomisk trygghet en nødvendighet. Muligheten til økonomisk trygghet legges gjennom utdanning, og alle har lik rett til utdanning. I tillegg vil kunnskap, det å kunne ta moralske valg samt ha gode leveforhold gir mulighet for økonomisk trygghet (Jakobsen, 2013). Mennesker må erkjenne de normative forpliktelsene de har overfor hverandre for å kunne være rettighetsinnehavere i et samfunn (Honneth, 2008). Anerkjennelse oppstår når et menneske oppfattes som et fullverdig medlem av dette samfunnet. Et eksempel på rettigheter man har i denne sfæren kan være at alle elever har rett til opplæring i henhold til opplæringsloven (1998) § 3-1, hvor det står at alle som har fullført grunnskolen, eller tilsvarende har krav på tre-årig videregående utdanning.

Videre har en elev rett til å ikke bli diskriminert, det følger av opplæringsloven (1998) § 1-1, siste ledd, hvor det står:

“Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast”.

En elev har også rett til åndsfrihet, det følger av opplæringsloven (1998) § 1-1, 2 ledd. Dette blir utdypet i den generelle læreplanen under “Det meiningsøkjande mennesket”, (side 3). Her blir åndsfrihet tolket som friheten til å tenke, tale, snakke, tro og handle uten å skille på blant annet rase, religion eller kjønn.

Det å bli anerkjent i den rettslige sfæren bygger på prinsippet at alle mennesker er likeverdige (Jakobsen, 2013). Ved å bli respektert som et rettssubjekt av andre, lærer vi å respektere oss

selv. I den rettslige sfæren utvikler man selvrespekt, og for å oppnå anerkjennelse i denne sfæren må man akseptere andre mennesker som fullverdige medlemmer av samfunnet med de rettigheter og plikter det medfører, samtidig som man selv må bli akseptert av andre mennesker. Gjennom selvrespekten blir det skapt en bevissthet i mennesket om at fordi det respekterer seg selv fortjener det å bli respektert av andre (Follesø, 2010).

En pedagog har fått sitt oppdrag fra samfunnet, og derved har han også fått en betydelig myndighet til å utføre sin oppgave. Det å gjøre en god jobb som for eksempel lærer i skolen er et klart eksempel på hvordan læreren kan anerkjenne elevene i skolen. Det kan være vanskelig å snakke om et gjensidighetsaspekt her, men forholdet er likevel gjensidig, elevene er en del av fellesskapet som har gitt læreren oppdraget, og derved er elevene en del av fellesskapet som har gitt læreren samfunnsoppdraget (Kermit, 2012).

Helt til slutt i denne delen om anerkjennelse i den rettslige sfæren har jeg valgt å ta med Salamanca-erklæringen. Den sier blant annet at alle elever har krav på et inkluderende læringsmiljø, uavhengig av bakgrunn, evner eller forutsetninger (Vislie, 2003). Salamanca-erklæringen ble undertegnet i 1994 av 92 regjeringer, deriblant Norge. Det at den ble undertegnet av så mange land har gjort den til et globalt anliggende som gjelder mange land. Store skoleklasser med 30 elever eller mer kan ofte bestå av flere elever med spesielle behov. Noen kan ha lese- eller skrivevansker, noen kan være fremmedspråklige mens andre igjen kan ha konsentrasjonsproblemer. Men alle elevene har rett på en tilpasset undervisning, og alle skal inkluderes i fellesskapet.

2.7 Krenkelser i den rettslige sfæren

Krenkelser innenfor den rettslige sfæren kan være når noen ekskluderes fra bestemte rettigheter man har krav på innenfor samfunnet. Det å bli nektet rettigheter, eller å bli ekskludert sosialt mener Honneth kan føre til at man får følelsen av å ikke ha status som en likestilt og moralsk interaksjonspartner, og derved får man ikke innfridd sine intersubjektive forventninger om å bli anerkjent som et menneske som kan foreta moralske vurderinger (Honneth, 2008). Når man ikke blir anerkjent i den rettslige sfæren kobles det også opp mot

tap av selvrespekt. Dette blir også støttet hos Jakobsen (2013), som mener at krenkelser i denne sfæren går på bekostning av utviklingen av selvrespekt (Jakobsen, 2013).

Rettigheter og plikter finnes både i relasjonen mellom individer, mellom individer og kollektiv samt i relasjonen mellom kollektiver (Kermit, 2012, side 50). Krenkelser mellom individer i denne sfæren kan være løgn eller tyveri, og krenkelser på et kollektivt nivå kan være offentlig diskriminering. En lærer i skolen har fått myndighet til å utføre sin oppgaven som lærer av samfunnet, og ved å gjøre en god jobb kan han anerkjenne de elevene han har ansvar for. Mobbing i skolen forekommer og denne formen for ringeakt kan være alt fra en uskyldig kommentar fra en medelev til fysiske overgrep. Disse krenkelsene kan rangeres fra ringeakt i privatssfæren til misaktelse i den solidariske sfæren. Men krenkelsene vil uansett være et brudd på opplæringsloven (1998) § 9a-1 hvor det står at alle elever har rett til

“eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”.

Derfor kommer denne formen for krenkelse innenfor den rettslige sfæren, og eksempler på denne formen for krenkelser kan være mobbing i form av utestenging fra andre medelever eller verbal plaging, med andre ord, handlinger som gir en elev følelsen av å ikke være like bra som de andre i klassen.

Krenkelser i den rettslige sfæren kan være mangel på rettigheter, eller tilsidesettelse av rettigheter, og negativ forskjellsbehandling (Pettersen og Simonsen, 2010). I skolen kan dette bety at alle elever har krav på tilpasset opplæring, men ikke alle får det.

2.8 Anerkjennelse i den solidariske sfæren

Ifølge Honneth (2008) trenger ikke mennesket bare oppnå affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men det trenger også sosial verdsetting. I denne sfæren utvikler vi selvverdsettelse som gjør et individ i stand til å akseptere seg selv samt ha et positivt syn til sine egne ferdigheter og egenskaper. Denne sfæren dekker fellesskap både innenfor kultur, politikk og arbeid. Et menneske føler seg verdifull når det vet at det blir anerkjent for de prestasjoner og særegne trekk som er unik for akkurat det mennesket. Innenfor denne sfæren

kan anerkjennelse være relevant både i forhold til utdanning og arbeidsliv. I denne sfæren utvikles mennesket til en viktig bidragsyter til samfunnet, som for eksempel et bestemt arbeid. Jakobsen (2013) hevder at ifølge Honneth kan en person kun utvikle sine evner som for eksempel snekker, hvis man blir oppmuntret til dette fordi disse evnene blir ansett som verdifulle i samfunnet (ibid.). Det er ofte uenighet om hvilke evner som er verdifulle for samfunnet og Honneth snakker da om en “kulturell konflikt” hvor ulike grupper bestemmer hvilket arbeid som skal verdsettes og hvilke arbeid som ikke skal verdsettes.

Honneth er også opptatt av synlighet kontra usynlighet (Follesø, 2010). Han definerer usynlighet både bokstavelig at man faktisk ikke ser noe, og også som metafysisk usynlighet, at den som er tilstede ikke blir erkjent som tilstedeværende. Til daglig bruker vi ofte uttrykk som “å se gjennom noen”, eller “å overse noen”. Et eksempel på dette kan være tiggere som sitter utenfor butikkene og tigger etter penger. Vi ser at de sitter der, men vi erkjenner ikke deres eksistens (ibid.). Ifølge Honneth vil det at noen fratras sin selvrespekt være en form for krenkelse, som igjen kan virke inn på hvordan den som blir oversett oppfatter seg selv.

“Å bli nektet sosialt gyldige rettskrav betyr at den enkelte ikke får innfridd sin intersubjektive forventning om å bli anerkjent som et subjekt som er istand til å foreta moralske vurderinger. Erfaringen av å nektes rettigheter faller derfor typisk sammen med et tap av selvrespekt, det vil si at evnen til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner for alle medmennesker”.

(Honneth, 2008, side 142)

Honneth bruker arbeidslivet når han analyserer den sosiale verdsettelsen, men ifølge Huttunen og Heikkinen (2004) kan dette også være relevant å bruke i en undervisningssammenheng (Jakobsen, 2013). Læreren gir anerkjennelse til en elev basert på elevens prestasjoner i skolen. Innsatsen til eleven sammen med evalueringen til læreren utgjør en særlig form for anerkjennelsesdialektikk. Det kan for eksempel føre til at ved å gi eleven positive tilbakemeldinger samt støtte og oppmuntring så vil eleven oppleve mer glede med læringen og kanskje yte mer enn han ville gjort hvis han ikke hatt fått denne støtten av læreren. Dette anerkjennes i en positiv anerkjennesspiral, og vi ser at støtte og oppmuntring kan henge sammen med eleven opplevelse av glede av undervisningen. På samme måte kan det også virke i en negativ retning, hvis eleven ikke får støtte eller oppmuntring, så vil han kanskje ikke oppleve gleden ved undervisningen. Når Honneth snakker om selvverd så går det ut på at

man verdsetter sine egne egenskaper og ytelser som viktige for et fellesskap, og ved å være i en klasse hvor elevene blir anerkjent for sitt arbeid i form av positiv feedback fra lærer vil dette føre til større ytelser fra elevene og større glede ved undervisningen.

2.9 Krenkelser i den solidariske sfæren

Krenkelser i denne sfæren er når et menneske ikke blir anerkjent for sine evner eller ressurser innenfor et verdifellesskap, og som får følger som for eksempel nederlag og ydmykelser. På dette området er krenkelsene knyttet til sosial status, og de kan komme til uttrykk gjennom degradering av status (Pettersen og Simonsen, 2010).

Ifølge Honneth (2008) vil krenkelser i denne sfæren være manglende anerkjennelse av en persons rett til å foreta egne valg når det gjelder for eksempel livssyn, som igjen kan føre til nedsatt sosial status. Eller han kan ha valgt et yrke som mangler arbeidsmessig anerkjennelse, og krenkelsen vil da føre til nedbryting av denne personens selvverd og dennes verdi vil ikke bli anerkjent (Honneth, 2008).

Helt til slutt vil jeg forsøke å oppsummere manglende anerkjennelse ved å bruke Honneths egne ord:

“Fravær av kjærlighet, respekt eller sosial verdsetting kan føre til at hele personens Identitet bryter sammen”

(Honneth, 2008, side 140).

2.10 Kritikk av Axel Honneths teori om anerkjennelse

Anerkjennelsesteorien til Honneth har blitt kritisert fra flere hold, blant annet fra den amerikanske filosofen Nancy Fraser (2003) som bruker ordet deltagelslighet som et grunnleggende prinsipp (Føns, 2007). Dette betyr at alle mennesker skal delta på lik linje i samfunnet og i demokratiet. Enhver handling som gir seg ut for å være likhetsskapende på det fordelingsmessige eller det anerkjennende området må undersøkes nøye. Hvis handlingen fører til en mer lik deltagelse, er det en rettferdig handling, men hvis det ikke fører til mer lik deltagelse er det urettferdig (ibid.). Hennes analyse av den amerikanske debatten om de homoseksuelles rett til å inngå ekteskap er et eksempel på hvordan hun bruker

deltagelseslikhet som et analytisk begrep. Ut fra et anerkjennelsesmessig synspunkt er forbudet mot at to personer av samme kjønn kan gifte seg urettferdig, da det utelukker homoseksuelle til å delta i den i samfunnsmessige institusjonen som ekteskapet er, på lik linje med heteroseksuelle. Axel Honneth bruker kjærlighet, likhet for loven og sosial aksept som former for anerkjennelse, og hans ide om at anerkjennelse er betinget av gjensidig anerkjennelse. Fraser derimot setter rettferdighet og alles rett til lik deltagelse samfunnet i høysetet (ibid.).

3.0 METODE

Begrepet metode betyr “veien til målet” (Kvale og Brinkmann, 2009) og i dette kapittelet vil jeg presentere det metodiske grunnlaget for denne studien og hvordan jeg har tilegnet den kunnskapen jeg trengte for å svare på problemstillingen. Hensikten med dette prosjektet var å forstå hvilke opplevelser og erfaringer elever med høyt fravær har til sine medelever og lærere. Det ble da naturlig for meg å benytte en kvalitativ tilnærming. Først vil jeg gjøre rede for den forskningsmetoden jeg valgte og begrunne dette valget. Videre vil jeg presentere skoler og informanter, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering, forforståelse, dataanalyse, validitet og reliabilitet, før jeg helt til slutt sier noe om etiske forhåndsregler. I analysearbeidet har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming, og senere i kapittelet vil jeg si mer om hva dette innebærer.

Hensikten med dette prosjektet var å få en dypere forståelse for hvordan noen elever i videregående skole opplever sine relasjoner til medelever og lærer. Jeg har derfor valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju. Grunnen til at jeg valgte denne typen metode, var at jeg ønsket å ta del i elevenes egne opplever om hvilke relasjoner de har til sine medelever og lærere. Her fikk jeg muligheten til å starte med et åpent spørsmål hvor elevene beskrev sine opplevelser, og som intervjuer fikk jeg muligheten til å stille tilleggsspørsmål ved interessante tema underveis i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte at intervjuene skulle foregå på den skolen hvor eleven gikk til daglig, slik at dette ikke medføre noen ekstra reisevei for elevene.

3.1 En fenomenologisk studie

I kvalitativ forskning har det vært utbredt å bruke en fenomenologisk tilnærming. En søker da å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivet til aktørene og beskrive verden slik informantene opplever den (Kvale og Brinkmann, 2009). For å avklare forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet har fenomenologien vært relevant når man vil oppnå å få den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden.

Dette prosjektet var en fenomenologisk studie, da jeg ønsket å undersøke elevenes opplevelse av sine relasjoner til lærer og medelever. Elevenes subjektive opplevelse ble satt i sentrum, og jeg søkte en dypere mening av den enkelte elevs opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013). I fenomenologiske analyser er det grunnleggende utgangspunktet at virkeligheten er slik aktørene oppfatter den (Grønmo, 2004), og i dette tilfellet var det slik elevene oppfattet den. Grunnlaget for analysen ble elevenes oppfattelse av sine relasjoner i skolen, til både lærere og medelever, og meningen med handlingene ble fortolket i lys av elevenes handlinger og intensjoner.

3.2 Valg av skoler og informanter

Når jeg skulle velge ut informanter, var det første jeg tenkte: “hvor mange personer bør jeg intervju?” Skal jeg intervju mange, eller er det nok med fire eller fem? Og hvilke elever skal jeg intervju? Når jeg skulle velge informanter måtte jeg velge informanter ut fra problemstillingen som var formulert og siden studien handler om elevenes subjektive opplevelse på informantene være elever. Med bakgrunn i høyt fravær og relasjoner i skolen, var det naturlig å ta utgangspunkt i den videregående skolen. For å kunne delta i prosjektet måtte informantene oppfylle noen få gjennomtenkte kriterier som jeg hadde satt opp på forhånd (Thagaard, 2013). Ett av kriteriene var at de var elev ved en videregående skole, et annet kriterium var at eleven hadde mer enn fem dager udokumentert fravær. Grensen for fravær på fem dager fikk jeg da jeg snakket med sosialrådgiver i den videregående skolen. Når en elev har vært borte fra skolen mer enn fem dager uten å ha en gyldig årsak, blir sosialrådgiver kontaktet, slik at han eller hun kan snakke med eleven for å avdekke årsaker til fraværet. På denne måten kunne jeg bruke sosialrådgiveren ved de aktuelle skolene til hjelp for å få tak i elevene.

Jeg kontaktet sosialrådgiverne på to videregående skoler i nordfylket, den ene skolen var en studiespesialiseringskole, mens den andre skolen var en yrkesfagskole. Jeg ønsket informanter på bakgrunn av problemstillingen som var formulert, høyt fravær og relasjoner i skolen, og jeg ba derfor sosialrådgiverne på disse to skolene om hjelp til å finne elever som hadde høyt fravær og var villig til å la seg intervju. Begge skolene stilte seg positive til prosjektet mitt, og det gikk bare noen dager før jeg fikk navn på fem elever fra den ene skolen som hadde sagt ja til å la seg intervju. Da sosialrådgiverne hadde fått klarsignal fra ledelsen

ved sin skole, kontaktet de meg med navn på elever som hadde sagt seg villig til å stille opp til intervju med meg. Jeg syntes dette gikk over all forventning, og sendte mail til elevene for å avtale tidspunkt for intervjuene. Men da var de ikke lenger så villige til å stille opp, en hadde det så travelt, en var opptatt med eksamen, og de to andre hørte jeg aldri noe mer til. Men en elev fra studiespesialiserende sa seg villig til å stille til intervju. På den andre skolen var jeg mer heldig, her sa fire elever seg villig til å la seg intervju, og da jeg sendte mail for å avtale tidspunkt, fikk jeg svar fra samtlige. Så da satt jeg igjen med fem informanter til forskningsprosjektet mitt.

I kvalitative studier, og da særlig når man har med intervjuer å gjøre, tar det tid å både gjennomføre intervjuene og bearbeide materialet etterpå. Hvor mange deltagere man skal velge til en studie er avhengig av undersøkelsens formål, (Kvale og Brinkmann, 2009). I nyere intervjuundersøkelser sitter man med inntrykk av det er bedre å bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene, og heller ha et mindre antall informanter (ibid.). Denne studien hadde som formål å forstå skolehverdagen til elever med høyt fravær. Siden jeg hadde begrenset med tid til å gjennomføre studien, og de jeg intervjuet hadde mye å fortelle, kom jeg frem til at fem informanter var et passende antall.

3.3 Utvikling av intervjuguide

Når vi skal innhente kvalitative respondentdata bruker vi ofte uformell intervjuing (Grønmo, 2004). Her er hverken spørsmål eller svar fastlagt på forhånd, men for å gjennomføre intervjuet brukes intervjuguiden som utgangspunkt, og denne er en god hjelp til å styre intervjuet. Det å utforme en intervjuguide er en viktig del av forberedelsen til innsamlingen av data (ibid). Intervjuguiden skulle være utgangspunktet for intervjuene mine med elevene, og det var derfor viktig at jeg på forhånd vurderte hvilke behov for informasjon jeg hadde. Det er også en fordel å vurdere hvilken kommunikasjonsform som egner seg best i forhold til elevene jeg skal intervju (ibid.). Siden jeg visste at dette var elever i den videregående skolen, prøvde jeg å stille spørsmål på et språk som de forstod uten å bruke for vanskelige ord. For å forstå hvordan verden ser ut fra elevenes ståsted, valgte jeg å bruke et livsverdenintervju. Denne formen for forskningsintervju har som mål å innhente beskrivelsene til den som blir intervjuet sin livsverden for å senere å kunne fortolke betydningen av fenomenet som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg hadde to hovedtemaer; elevenes relasjon til lærerne og elevenes relasjon til medelever. Intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen jeg hadde formulert i begynnelsen, nemlig hvilke relasjoner elever med høyt fravær hadde til sine lærere og medelever, (se vedlegg 2). Jeg hadde på forhånd utarbeidet noen hovedspørsmål, og de hadde alle forslag til utfyllende spørsmål (Thagaard, 2013). Siden intervjuet ikke skulle være hverken en helt åpen dialog eller en lukket spørreskjemasamtale var det viktig for meg å utarbeide en intervjuguide. Jeg var dessuten bevisst på å bruke spørsmål som informantene forstod og som ikke hadde et tungt akademisk språk (ibid.). Spørsmålene var åpne, det vil si at elevene ble oppmuntret til å fortelle om sin situasjon, at de fikk presentert sine erfaringer og synspunkter på en god måte. Før jeg begynte på hovedspørsmålene hadde jeg noen innledende spørsmål som gikk på å bli litt kjent med eleven, hvorfor de hadde valgt akkurat denne studieretningen, hvilken skole de gikk på i fjor, etc. På denne måten håpet jeg å få til en god relasjon med informanten før selve intervjuet startet.

For å få elevene til å reflektere over de temaene jeg ønsket å undersøke, var det viktig at jeg stilte spørsmålene på en slik måte at de kunne gi fyldige kommentarer (Thagaard, 2013). Grunnlaget i intervjuguiden var noen hovedspørsmål som gikk på hvilke tema jeg ønsket å undersøke nærmere, og som tok utgangspunkt i problemstillingen min. På den måten kunne jeg forsikre meg om at jeg fikk kunnskap om de sentrale temaene jeg ønsket. For å få mer detaljert informasjon om de temaene som ble beskrevet av intervjupersonene, brukte jeg oppfølgingsspørsmål (ibid.). Oppfølgingsspørsmålene var utformet som for eksempel: “Fortell mer om...”, eller “Kan du si mer om hva du mener med...”.

3.4 Gjennomføring av intervju

Som tidligere nevnt, kontaktet jeg sosialrådgiverne ved to videregående skoler her i distriktet ved oppstarten av prosjektet. Jeg fortalte at jeg skulle skrive en masteroppgaven om elevrelasjoner og høyt fravær i den videregående skolen, og spurte om de kunne sette meg i kontakt med elever som hadde høyt fravær. Intervjuene skulle gjennomføres på den skolen hvor elevene gikk, slik at det ble lettere for elevene å delta i prosjektet, og sosialrådgiverne hadde på forhånd lovet meg at de skulle være behjelpelig med å skaffe et rom hvor jeg kunne

gjennomføre intervjuene. På begge skolene fikk jeg tildelt et grupperom som lå i nærheten av klasserommet hvor elevene var. Dette var praktisk for gjennomføringen av intervjuet, elevene kunne la seg intervjuer når de hadde fritime, og slapp på den måten å skulke skoletimer. Det var også en fordel at rommet var kjent for elevene, på den måten kunne de føle seg avslappet. Begge grupperommene var skjernet for innsyn av andre elever, og jeg holdt dørene lukket slik at elevene skulle føle at de kunne snakke fritt med meg. Når man planlegger et forskningsprosjekt er det viktig å ha de etiske retningslinjene i bakhodet som for eksempel respekt for menneskers privatliv og deres anonymitet (Thagaard, 2013). Jeg måtte tenke over om det å bli intervjuet på skolen om hvilke relasjoner informantene hadde til sine medelever og lærere ville påvirke dem. Ville jeg få andre svar hvis jeg intervjuet informantene på et sted utenfor skolen? Ifølge NESH (2016:12), heter det at forskningen skal sikre blant annet privatliv. Jeg ivaretok privatlivet til informantene da intervjuene ble foretatt i grupperom uten innsyn.

Jeg hadde på forhånd øvd meg på å gjennomføre et intervju på to frivillige elever i en av klassene jeg underviser i til vanlig. Jeg hadde også tatt opp intervjuene på bånd, slik at jeg fikk testet ut hvordan det elektroniske utstyret virket. Da jeg gjennomførte "prøveintervjuene" gikk det litt fort, og da jeg hørte gjennom båndet etterpå, ble jeg oppmerksom på ting som jeg måtte gjøre annerledes da jeg skulle starte intervjuene. En ting var at jeg snakket litt utydelig på opptaket, så det fikk jeg rettet opp. En annen ting var at jeg gikk fort videre når elevene var ferdig med å svare på spørsmålet, her måtte jeg også legge inn litt pauser, i tilfelle eleven ville tilføre noe mer.

Sosialrådgiver presenterte meg for informantene. Jeg startet med å presentere meg selv og si litt mer om prosjektet mitt. Vi gikk gjennom samtykkeskjema (se vedlegg 1), slik at elevene skulle vite hva intervjuet omhandlet og hva de samtykket til. Jeg spurte også elevene om det var greit at jeg tok opp samtalen på bånd, og dette syntes de var greit. Jeg informerte dem også om hvordan opplysningene de gav til meg ville bli lagret, og at det de fortalte meg var konfidensielt, samt at ingen andre ville få høre hva de sa til meg. Det var viktig for meg å få fram at studien er frivillig, og at elevene hadde anledning til å trekke seg, hvis de skulle ombestemme seg senere.

Når man gjennomfører et intervju er det like viktig at man lytter, som det er å spørre (Kvale og Brinkmann, 2009). Da jeg intervjuet elevene passet jeg på at jeg var en aktiv lytter slik at

jeg var sikker på at jeg fikk med meg det som egentlig ble sagt. Jeg lot elevene få snakke seg ferdig før jeg stilte neste spørsmål. Jeg passet også på at jeg stilte så klare spørsmål som mulig slik at elevene skulle kunne gi gode beskrivelser. Da elevene hadde svart seg ferdig, fulgte jeg opp med nye spørsmål, og hvis elevene ikke forstod spørsmålene, kunne jeg forklare hva jeg mente underveis. Jeg avrundet intervjuet med en oppsummering av det eleven hadde sagt, slik at de fikk anledning til å rette på meg, hvis det var noe jeg hadde misforstått. Jeg erfarte at når det gjaldt å intervju elever, er det noe man må trene på. Det ble enklere å intervju etterhvert, og det gikk bedre etterhvert som jeg fikk mer trening. Det at jeg brukte en semistrukturert intervjuguide gjorde at intervjuene minnet mer om samtaler enn intervju, og som forsker gav det meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvor jeg fant det nødvendig.

3.5 Transkribering

Transkribere er det samme som å oversette noe fra talespråk, i dette tilfelle lydopptak, til skriftspråk. Man kan også si at transkribering er en fortolkningsprosess (Kvale og Brinkmann, 2009). For å få bedre struktur og oversikt over hva elevene hadde sagt, gjorde jeg de muntlige opptakene om til skriftlig tekst. På denne måten ville jeg også forenkle analyseprosessen (ibid.). Det å transkribere intervjuene var mer arbeid enn jeg hadde tenkt på forhånd, men det hjalp meg veldig til å forstå bedre det elevene sa. For selv om jeg gjorde notater underveis, ble intervjuet mer levende ettersom jeg måtte skrive ned ord for ord av det som ble sagt.

Når man transkriberer, foregår det samtidig et analysearbeid, og derfor er det viktig at det er jeg som gjør arbeidet med å transkribere intervjuene (Postholm, 2005). Jeg har også brukt store marger på hver side i teksten, slik at jeg hadde god plass til å kode og kategorisere dataene når jeg begynte på analysearbeidet, noe som også anbefales i metodelitteraturen (ibid.). Da jeg startet arbeidet med å transkribere intervjuene, startet jeg med å skrive på bokmål. Men etterhvert ble det flere og flere dialektord, og jeg gikk etterhvert over til å bruke den dialekten intervjuet ble holdt i, for på den måten å være sikker på at jeg fikk med meg meningen bak det elevene sa. Tolkingen av datamaterialet starter allerede når forskeren må bestemme hvor punktum eller komma skal settes, skal intervjuet skrives ned ord for ord, eller skal man omdanne teksten til et språk som er mer formelt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg valgte å transkribere intervjuene så tidlig som mulig etter at intervjuene var avsluttet. For å skape et mest mulig realistisk bilde av intervjuet, skrev jeg ned alle ord, også uttrykk som ...eh og ...hmm.... Dette ble gjort for å skape et mest mulig reelt bilde av opplevelsene og erfaringene til elevene med høyt fravær. Det ferdige datamaterialet bestod av over 50 sider med transkribert tekst. Målet med å transkribere intervjuene har vært å formidle erfaringene og opplevelsene til elevene på en best mulig måte.

3.6 Forforståelse

Det sentrale i hermeneutikken er at vårt grunnlag for forståelse bygger på visse forutsetninger (Gilje og Grimen, 1993). Vi vil aldri møte verden forutsetningsløst, vi vil alltid bære med oss våre opplevelser og erfaringer, og vår kunnskap inn i forståelsen. Dette er forforståelse, og det er viktig å være bevisst egen forforståelse når man skal drive med forskning. Før jeg skulle intervju elevene, reflekterte jeg derfor rundt min egen forforståelse til elever med høyt fravær for på den måten å unngå å ha forutinntatte meninger. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker betydningen av å sette sin egen forforståelse til side når man som forsker møter sine informanter. Dette blir også understreket av Postholm (2005), som sier at forskeren må være seg bevisst den rollen han eller hun har, og samtidig reflektere over den på påvirkningene man har på informantene.

Min forforståelse til fravær var det jeg hadde erfart i mine 12 år som lærer i den videregående skolen. Jeg møter ofte elever i skolen som har høyt fravær, og mitt inntrykk er at de ofte blir hengende etter, ikke bare faglig, men også sosialt. De er ofte borte når klassen gjør kjekke ting sammen, som for eksempel går tur i marka og griller, eller ser en film sammen i norsktimene. Dette er kjekke ting som skaper samhold i klassen, men når elevene ikke får dette med seg, kan de heller ikke ta del i de samtalene som dreier seg om slike kjekke ting klassen har gjort sammen. En annen ting jeg har sett med elever med høyt fravær, er at de har ikke den samme relasjonen til lærerne sine, som for eksempel de klassekameratene som er på skolen hver dag har. Elever med høyt fravær blir ofte mer “usynlige” i klassen. Min erfaring er at dess høyere fravær en elev har på skolen, dess lettere har han for å ikke bli sett av de andre i klassen, både av medelever og lærere.

Når fraværet skal føres i en klasse, er det ikke alltid at navnet på denne eleven blir ropt opp, fordi læreren antar at eleven er borte i dag også. Jeg var derfor litt bekymret i forkant av intervjuene, om jeg ville ta med meg denne forforståelsen med meg under intervjuet, og om det ville påvirke måten jeg intervjuet informantene på. Og hva med elevene, ville de gi andre svar til meg, som er lærer, enn de ville gitt til en annen person som ikke er lærer? For at jeg skal være åpen for det som elevene sier under intervjuene, er det viktig at jeg møter dem med åpenhet og nysgjerrighet. Hva så med min lærerrolle i forhold til oppfattelsen av elevene? Vil det at jeg er lærer påvirke elevene i positiv eller negativ grad? Dette var ting jeg tenkte over i forkant av intervjuene, og det er viktig å reflektere over hvordan man blir oppfattet av deltakerne (Thagaard, 2013). Ved å holde en uformell tone gjennom intervjuene, ble det lettere for elevene å fortelle meg om sine erfaringer. Jeg har møtt elever som jeg har en god relasjon til, og jeg har elever som jeg må jobbe mye med å få til en god relasjon til. Når man står nær til forskningsfeltet kan det noen ganger føre til at man søker etter data som støttet egne meninger (Kvale og Brinkmann, 2009). For å unngå å bli for personlig involvert, hadde jeg på forhånd bestemt meg for å møte elevene med et åpent sinn og forsøke å ha en objektiv innstilling til det informantene fortalte meg. Det at jeg ble bevisst min egen forforståelse gjorde meg kanskje mer sensitiv for den informasjonen jeg fikk under intervjuene samt den videre tolkningen (ibid.). Min interesse for relasjon lærer og elev kan likevel ha ført til at jeg tolket og analyserte dataene på en subjektiv måte.

3.7 Validitet

Både validitet og reliabilitet er sentrale begrep innen forskning som inngår i verifiseringen av den kunnskapen som har fremkommet (Kvale og Brinkmann, 2009). I samfunnsvitenskapen vil validitet dreie seg om metoden som er valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke (ibid.). I denne studien vil verifisering handle om å undersøke om funnene har noen validitet, det vil si om det datamaterialet som er fremkommet har noen gyldighet for den problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2004). Når man bruker intervju som metode kan dette skape en nær relasjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Dette kan igjen føre til at objektiviteten min, og min dømmekraft som forsker blir svekket (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvaliteten på både faglige og etiske beslutninger og den vitenskapelige kunnskap man får frem i kvalitativ forskning vil være avhengig av min rolle som person og min integritet som forsker (ibid.).

Silverman (2011:360-373) bruker begrepet gjennomiktig eller “transparency” når han snakker om grunnlaget for fortolkningene. En forsker må være tydelig når han grunngir fortolkningene som er kommet frem under forskningen og på hvilket grunnlag konklusjonene er kommet frem. (Thagaard, 2013). Hvor nær en forsker er til miljøet han skal studere vil ha noe å si for den forståelsen en forsker utvikler i løpet av prosjektet. (ibid.). På den ene siden kan det å være innenfor det miljøet som skal forsker på være en fordel, fordi de erfaringer forskeren har kan være til hjelp med å forstå situasjonen til informantene. På den andre siden kan det å være nær til forskningen bidra til at forskeren kan overse nyanser som ikke samsvarer med de erfaringer forskeren selv har fått innenfor miljøet (ibid.). For å styrke validiteten har jeg vært åpen om de valgene jeg har tatt under hele forskningsprosessen, jeg har gjort rede for min egen forforståelse, samt hvilken tilknytning jeg som forsker har til det fenomenet som jeg forsker på. Jeg styrket også validiteten da jeg intervjuet informantene ved å bruke oppfølgingsspørsmål som for eksempel “*Fortell mer om...*”, eller “*Kan du si mer om hva du mener med...*”. Dette gjorde jeg slik at de svarene jeg fikk fra informantene ikke skulle misforståes, og at jeg som intervjuer sikret informasjonen som ble gitt.

Videre tok jeg opp intervjuene på bånd, slik at jeg kunne høre på opptaket flere ganger og derved være sikker på at den informasjonen jeg fikk ble gjengitt på en hensiktsmessig måte. Forskeren kan styrke validiteten ved å få en kollega til kritisk å vurdere analysen til forskeren (Thagaard, 2013), og dette benytte jeg meg av et par ganger under analyseprosessen. Jeg var usikker på hva et par av informantene mente da de fortalte om hva de gjorde de timene de ikke gikk til undervisning. Da snakket jeg med et par kollegaer for å høre hvordan de tolket utsagnene til elevene. Deres tolkninger samsvarte med mine tolkninger, og da brukte jeg det videre i analysen min.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre, og man kan stille spørsmålet om resultatet vil bli det samme hos andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) bruker ordet pålitelighet når hun snakker om reliabiliteten i forskningen. Er forskningen blitt utført på en tillitvekkende måte? Reliabilitet handler også om at forskeren kan gjøre rede for hvordan data utvikles, og at han kan skille mellom den type informasjon som han har fått for eksempel under intervju av informanter og de vurderinger han gjør av denne informasjonen. Den handler også om at forskeren kan redegjøre for hvilken relasjon

han har til informantene (Thagaard, 2013). Jeg har tidligere i dette kapitlet gjort rede for mine erfaringer i skolen samt min relasjon til informantene. Videre har jeg også gjort rede for hvordan jeg har innhentet og bearbeidet data i denne studien, samt gjort rede for mine tolkninger. På denne måten mener jeg at studien er utført på hensiktsmessig og pålitelig måte og at jeg videre har styrket reliabiliteten ved å ha redegjort for de vurderinger og metodiske valg jeg har tatt underveis i studien. Jeg håper at de resultatene som kommer frem i drøftingsdelen vil oppleves som pålitelige og derved også styrke påliteligheten i oppgaven (ibid.).

Silverman (2011) påpeker at når vi skal beskrive teorien som gir grunnlaget for de tolkninger vi gjør, bør vi legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet, at vi beskriver bakgrunnen for fortolkningene og hvordan man har kommet frem til den konklusjonen man har gjennom analysen (Thagaard, 2013). Videre blir det påpekt av Silverman (2011) nødvendigheten av å presentere analysen og innsamlingen av data hver for seg, for på den måten å skille hva som er informantenes informasjon og hva som er forskerens analyse. Derved styrkes reliabiliteten til oppgaven og gjør den mer gjennomskiktig.

I dette metodekapitlet har jeg forsøkt å gjøre rede for de metoder jeg har valgt underveis for på den måten gjøre det mulig for leseren å forstå min forskningsprosess. Målet mitt er at den som leser oppgaven skal tenke at “dette er noe jeg kan tro på, for dette er noe som gir mening”. Ville en annen forsker som gjennomførte samme studie med den samme metoden som jeg har brukt fått samme resultat? Dette handler også om reliabilitet, men er vanskelig å vite, da ulike forskere vil reagere ulik i møte med ulike informanter (Thagaard, 2013).

3.9 Etske vurderinger

All forskning krever at den som forsker følger de etiske reglene i forskningssamfunnet, (Postholm, 2005). Jeg søkte NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) om godkjenning av prosjektet (se vedlegg 3) og da jeg fikk mail om at prosjektet var godkjent, kontaktet jeg elevene for å avtale tidspunkt for intervju. Jeg hadde på forhånd utarbeidet et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som var godkjent av NSD.

For at forskningen skal være konfidensiell er det viktig at de data som blir samlet inn ikke kan identifisere noen av de som har deltatt i studien (Kvale og Brinkmann, 2009). Kravet om konfidensialitet handler om at jeg som forsker har en plikt til å behandle all informasjon som jeg får av elevene om personlige forhold på en varsom måte, slik at ikke den informasjonen de gir meg ikke kan identifisere dem som informanter (NESH, 2016). Bak dette kravet ligger behovet for vern om privatlivet og frihet (ibid.).

Prinsippet til ethvert forskningsprosjekt er at forskeren må ha informert samtykke fra deltakerne før han kan sette igang et prosjekt (Thagaard, 2013). Dette blir også forsterket av NESH (2016:15) som sier at forskningsprosjekter som inkluderer personer, kan bare settes i gang etter at deltakerne har gitt sitt samtykke. I min undersøkelse skulle jeg intervjuere elever i den videregående skolen, og i følge NESH (2016:20) kan mindreårige som har fylt 15 år selv samtykke til at jeg som forsker kan bruke deres egne personopplysninger. De elevene jeg intervjuet var i alderen 17-19 år, så det var ikke nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene. Før jeg startet intervjuet informerte jeg elevene om hva som ville skje med opplysningene som de gav til meg. Lydfilene skulle lagres på en pc som bare jeg hadde tilgang til, og papirene som inneholdt informert samtykke ville bli låst ned i et eget skap med nøkkel på skolen hvor jeg arbeidet. Både lydfiler og papirer vil bli ødelagt når masteroppgaven er levert, dvs. ikke senere enn 1.7.2017.

Når man gjennomfører intervjuer med elever, så sitter man som regel i et lite rom ansikt til ansikt, da er det viktig at man er etisk årvåken i møte med informantene (Kvale og Brinkmann, 2009). Det var viktig for meg å fremme elevens erfaringer med relasjoner i skolen. Jeg snakket også med elevene om bruken av begreper, og at de skulle spørre hvis jeg brukte ord som de ikke forstod. Stort sett visste elevene hva ordet relasjoner betydde, men ved et par anledninger måtte jeg utdype begrepet, slik at eleven visste hva ordet betydde.

Det er viktig med konfidensialitet i alle kvalitative studier, og som forsker var det viktig for meg å kunne gi elevene min bekreftelse at de ikke ville bli gjenkjent i oppgaven (Kvale og Brinkmann, 2009). Når jeg transkriberte intervjuene brukte jeg pseudonymer både på elevene og på skolene, og på den måten er hver enkelt elev og skole anonymisert. Det var også viktig for meg at elevene følte seg komfortable i selve intervjusituasjonen, jeg ba derfor sosialrådgiver om å komme inn med elevene en etter en, slik at de ikke skulle vite hvem som hadde vært der før dem. På den måten hadde jeg tatt "regi" over selve intervjusituasjonen og

informantene kunne føle seg trygge og videre ha lyst til å dele sine erfaringer med meg (Thagaard, 2013).

3.10 Analysering av data

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har analysert data. Da jeg startet på dette prosjektet hadde jeg følgende problemstilling: “Har elever med høyt fravær en god relasjon til sine lærere og medelever?”. Ved gjennomgang av datamaterialet så jeg at jeg måtte endre problemstillingen på grunnlag av det informantene mine hadde snakket om. Jeg endret derfor problemstilling til “Hvilken anerkjennelse opplever elever med høyt fravær, av lærere og medelever i skolen?”. Når man utøver eksplorerende forskning gjør man nye vurderinger og veivalg underveis i prosjektet, og studier innenfor denne formen for forskning er ofte preget av fleksibilitet (Thagaard, 2013). Ifølge NEM (2010, side 10) kan den fleksibiliteten være en fordel i kvalitativ forskning, da den åpner for uventet og ny kunnskap. I motsatt fall kan den representere en trussel mot kvaliteten, hvis alle valg er tatt på forhånd og man ikke endrer på noe når ny kunnskap trer frem.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster og målet er å skape forståelse av tekstens betydning (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi vil alltid ha med oss en forforståelse når vi tolker tekster mellom deler og helhet og dette beskriver Gilje og Grimen (1993) som den hermeneutiske sirkelen. Dette betyr at forskeren tar utgangspunkt i hele teksten, fortolker deler av teksten for deretter å skape ny forståelse av teksten som helhet. I dette samspillet mellom hele teksten og deler av teksten utvikles en dypere forståelse av meningen i teksten (ibid.).

Jeg brukte en temasentrert analyse, hvor temaene i undersøkelsen var i fokus og disse belyses av utsagn til informantene (Thagaard, 2013). Ved å sammenligne informasjon fra alle informantene kan en få en dypere forståelse av hvert enkelt tema (ibid.). Denne formen for analyse får kritikk fordi den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv da den stykker opp teksten og den blir løsrevet fra den opprinnelige sammenhengen (ibid.). Under transkriberingsprosessen fikk jeg et overblikk over det som kom frem under intervjuene. Da jeg hadde transkribert alle intervjuene skrev jeg dem ut i papirformat, slik at jeg kunne se om det var ting som gikk igjen, eller som pekte seg ut hos informantene. Det ferdige datamaterialet bestod av over 50 sider med tekst og jeg leste gjennom intervjuene mange ganger og gjennom meningsfortetting

kunne jeg ta uttalelsene fra informantene og komprimere dem ned til sentrale tema i empirien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) betyr meningsfortetting å finne det temaet som dominerer den naturlige meningsenheten og uttrykke det så klart og enkelt som mulig.

Først delte jeg det inn i temaer og da tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg har undersøkt elevenes opplevelser av relasjoner til lærere og deres relasjoner til medelever, så da ble det naturlig å dele det inn i et tema som gikk på lærere og et tema som gikk på medelever. For å systematisere informasjonen ytterligere brukte jeg matriser, slik at jeg lettere skulle få oversikten over det de forskjellige informantene sa. Kodeord ble knyttet til utsnitt av data som fremhevet meningsinnholdet i teksten, og deretter ble kategoriene utviklet. Kategoriene inneholdt utsnitt av teksten som omhandlet samme tema (Thagaard, 2013).

Både temaene og kategoriene ble endret flere ganger underveis i prosessen. I begynnelsen av analyseprosessen var kategoriene knyttet opp til empirien, men underveis i analysen ble kategoriene også gradvis knyttet opp til mine refleksjoner av intervjuene og jeg kunne trekke inn teoretiske begrep. Utgangspunktet for drøftingen er disse kategoriene. Jeg kunne trekke ut sentrale tema som belyste problemstillingen min ved å sammenholde funn fra de forskjellige informantene, og disse dannet grunnlaget for tolkningen og funnene av datamaterialet mitt. Tolkning handler om å reflektere over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Denne refleksjonen kan være tett knyttet til informantenes egen forståelse, men kan også bære preg av forskerens egen forståelse. I denne oppgaven ble både den teoretiske forankringen og analysen av datamaterialet utgangspunkt for tolkning.

3.11 Generalisering/overførbarhet

Generalisering blir av Kvale og Brinkmann (2009) beskrevet som at funnene som er gjort i undersøkelsen kan overføres til andre situasjoner. Overførbarhet knyttes til gjenkjennelse, det vil si at personer som har erfaring fra det fenomenet som det blir forsket på kan føle gjenkjennelse til temaet i undersøkelsen (Thagaard, 2013). De som leser undersøkelsen trenger ikke være enige med forskeren, eller ha samme mening, det viktigste er at materialet er gjenkjennelig på generelt grunnlag. Forskning handler om fenomener og det kan være vanskelig å vurdere tolkninger ut i fra egne erfaringer. (ibid.). Det viktigste er at datamaterialet i denne studien er gjenkjennelig på generelt grunnlag og at anerkjennelse og krenkelser i skolen kan være gjenkjennelige for de som jobber i skolen. Videre vil det være en

viktig faktor at det er gjenkjennelig for de som leser undersøkelsen og at dette kan være et grunnlag for overførbarhet.

3.12 Studiens styrker og begrensninger

Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg kort si litt om hvilke styrker og begrensninger denne studien kan ha. Da jeg intervjuet informantene intervjuet jeg dem en-til-en, istedenfor gruppeintervju, da ble ikke svarene jeg fikk fra informantene “farget” av hverandre (Thagaard, 2013). Dette kan kanskje ha styrket validiteten og reliabiliteten til denne studien. En annen faktor som kan være med på å styrke studien er at jeg brukte fem informanter. Etter min mening er dette et fint antall, og ifølge Thagaard (2013) bør antallet informanter ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre en dyptgående analyse (ibid.). For å minske feilkilder på best mulig måte ble hvert eneste ord transkribert i etterkant av intervjuet. Jeg transkriberte intervjuene selv og var nøye med å skrive ned hvordan informantene uttalte seg. Likevel kan det være preget av min tolkning av det jeg hører, noe som kan ses på som en feilkilde.

En begrensning av reliabiliteten kan være at det var kun en person som gjennomførte intervjuene, nemlig meg, og det var også kun meg som analyserte materialet. Reliabiliteten kunne blitt styrket ved at flere forskere hadde deltatt på denne studien. Jeg spurte et par kollegaer til råds et par ganger da jeg skulle tolke utsagn fra et par av informantene, men utenom det var jeg alene om å tolke datamaterialet.

En annen begrensning av reliabiliteten er at jeg har brukt kvalitativt intervju, og som tidligere nevnt kan intervjueren påvirke intervjuet. Det er ingen garanti for at en annen person som hadde brukt samme intervjuguide og samme informanter, hadde fått samme svar. Jeg hadde planlagt spørsmålene i intervjuguiden nøye, for på den måten å unngå å stille ledende spørsmål og derved øke troverdigheten til studien.

4.0 FUNN

I dette kapittelet vil jeg beskrive funnene fra undersøkelsen. Datamaterialet viste at elevene opplever ulike typer anerkjennelse og krenkelse, som kommer til uttrykk gjennom elevens relasjon til lærer og medelever. Jeg vil først gi en kort presentasjon av informantene som deltok i studien. Som tidligere nevnt kom informantene fra to ulike videregående skoler i nordfylket. Fire av elevene gikk første året på videregående skole, på linjen Teknikk, Industri og Produksjon. Den femte eleven gikk tredje året på videregående skole, og tok påbygg for å få studiekompetanse. Felles for alle fem var at de hadde høyt fravær, gjennomsnittsfraværet for gruppen var omtrent 15 dager og 70 enkelttimer. De informantene som gikk første året på videregående skole kom rett fra ungdomsskolen, dvs de hadde kun dette ene året på videregående skole bak seg da jeg intervjuet dem i begynnelsen av mai i fjor. Den femte eleven hadde nesten tre år på videregående skole da jeg intervjuet henne i mai i fjor.

Jeg har valgt å bruke fiktive navn på informantene i denne studien med:

Erik - går første året på TIP

Jonas - går første året på TIP

Jessica - går første året på TIP

Ingeborg - går første året på TIP

Gina - går tredje året påbygg

I denne delen av studien forsøker jeg å få frem elevenes opplevelser av relasjoner til sine lærere og medelever. De empiriske resultatene av studien vil bli løftet frem av teori og videre vil tidligere forskning bli drøftet i neste kapittel. Som tidligere nevnt ble intervjuguiden i denne studien delt i to hovedkategorier, *avgjørende trekk ved relasjonen til medelever*, og den andre hovedkategorien var *avgjørende trekk ved relasjonen til lærerne*. Videre ble hovedkategoriene delt inn i to underkategorier, nemlig *avgjørende trekk ved relasjon til lærer* og *avgjørende trekk ved relasjon til medelever*. Disse ble videre delt inn i tema som for eksempel *lærer-elev relasjon*, *lærerstøtte*, , etc. Utgangspunktet for presentasjonen av funnene vil være hovedkategoriene sammen med temaene i underkategoriene.

4.1 Avgjørende trekk ved relasjonen til lærer

I denne delen vil jeg beskrive hvilke relasjoner informantene hadde til sine lærere. Elevene ble bedt om å beskrive både den læreren de hadde en god relasjon til og den læreren de hadde en dårlig relasjon til. Videre ble de spurt om blant annet hva de mente var viktig for at de skulle ha en god relasjon til sin lærer, hvordan de visste om en lærer var støttende eller avvisende.

4.1.1 Kjennetegn på en god relasjon til lærer

Da jeg ba elevene om å beskrive den læreren de opplevde å ha best relasjon til på skolen, sa samtlige elever at de hadde best relasjon til sin kontaktlærer, som er den læreren som har elevene mest i løpet av en uke. Jeg gjengir her noen av kommentarene som elevene brukte da de beskrev sine kontaktlærere:

Erik:

“Jeg føler vi kan snakke om alt, og hvis jeg har problemer, eller Tom, kompisen min i klassen, har problemer, så kan vi snakke med kontaktlæreren. Han viser at han har respekt for oss, og vi respekterer han”.

Jessica sier følgende om sin kontaktlærer:

“Pål er den perfekte læreren for oss, og han er kontaktlæreren vår. Han blir aldri sur, og hvis han kjefter, så klarer han ikke å være sint lenge, han viser at han bryr seg om elevene sine, og alle respekterer han for det. Jeg synes det er viktig at læreren bryr seg litt mer om elevene liksom.

Ingeborg opplevde at hun hadde en god relasjon til kontaktlæreren sin fordi han kjente til bakgrunnen hennes, og hun opplevde ham alltid som hjelpsom overfor henne.

Jonas sier:

“Jeg føler kontaktlæreren min er den jeg har nærmest relasjon til, fordi han har hjulpet meg mye oppover, når det gjelder fravær, og jeg har snakket mye med ham om det. Han sier alltid hei, og han virker interessert i meg, og han er hyggelig med meg”.

Gina sier:

“Kontaktlæreren min er helt fantastisk, uansett hva jeg sier til ham, så viser han at han forstår meg, og han gjør alt han kan for å hjelpe meg hvis det er noe, han er der for meg hele tiden. Jeg føler jeg kan snakke med ham om alt, og jeg behøver ikke være redd for hva han sier”.

Disse beskrivelsene fra elevene her vitner om lærere som “ser” elevene og behandler dem med respekt. En ting som går igjen hos flere av utsagnene er at de kan snakke med denne læreren de har en god relasjon til, om alt. En annen ting som også går igjen er at han forstår dem, og han er der for dem hele tiden. En god lærer er heller aldri sur og han kjefter ikke på elevene. Her viser funnene at elevene opplever å bli anerkjent av en lærer de har en god relasjon til.

4.1.2 Opplevelse av urettferdighet

Det er mange ulike anerkjennelseserfaringer som skjer i skolen, og lærerrollen har stor betydning for elevenes selvfølelse (Natland og Rasmussen, 2012). Noe som overrasket meg da jeg analyserte dataene fra studien, var hvordan elevene opplevde noen av lærerne. Når de skulle beskrive den læreren de hadde dårligst relasjon til kom det også frem at de ofte følte at den læreren behandlet elevene på en urettferdig måte.

Jonas sier:

“Det var liksom de som var mest flinke i klassen som fikk gjøre de kjekkeste jobbene når vi er i verkstedet, mens de som ikke var så flinke måtte gjøre de letteste jobbene. Derfor går jeg ofte på biblioteket i hans timer”.

Jessica sier:

“Hvis vi sitter og jobber med oppgaver, og hører på musikk, så er det OK for de andre lærerne. Men hvis me har Christer, så bare river han telefonen fra oss, enda telefonen er vår personlige eiendel. Jeg liker ham ikke og han liker ikke meg. Derfor skulker jeg mest i hans timer, jeg gidder liksom ikke å gå til hans timer”.

Gina forteller om den læreren hun har dårligst relasjon til:

“ Hvis jeg sier noe til læreren, så går han bare vekk. Og hvis jeg spør flere ganger, eller rekker opp hånden, så ser han meg liksom ikke. Han hjelper alle andre utenom meg. Jeg føler ikke at han ser meg, og derfor får jeg ikke lyst til å jobbe med faget heller, for jeg føler ikke jeg får noen hjelp, og læreren bryr seg ikke om hvordan jeg gjør det. Og så føler jeg at uansett hva jeg sier eller gjør, så er det galt”.

Både Jonas, Jessica og Gina føler seg urettferdig behandlet av lærer. Det å hele tiden bli satt til de kjedelige jobben når klassen er i verkstedet oppfatter Jonas som en urettferdig handling fra lærer. Videre synes også Jessica at læreren er urimelig når han river telefonen fra elevene. Gina føler ikke at læreren ser henne, som igjen resulterer i at hun ikke får lyst til å jobbe med det skolefaget hvor hun har ham som lærer. Hun føler også at læreren ikke bryr seg om hvordan hun gjør det i faget. Felles for elevene her er at de opplever krenkelser fra lærerne. De får ikke den hjelpen de har krav på som skoleelev, og de opplever heller ikke å bli respektert av lærer.

4.1.3 Kjennetegn på en støttende lærer

Jeg spurte min informanter om hvordan de visste at en lærer var støttende, og her er hva Jonas svarte:

“Når vi holder på med oppgaver i verkstedet, så sier læreren kanskje: bra jobba, du er flink, bare fortsett sånn som du gjør nå liksom. Han ser hva vi holder på meg, og han følger deg opp og vet hva du holder på med hele tiden”.

Jessica beskriver en støttende lærer på denne måten:

“Han bryr seg om deg, og han viser det ved å spørre deg om du trenger hjelp, han er alltid i nærheten for å se om du får det til. Du trenger ikke rekke opp hånden engang, fordi han er allerede der”.

Gina forteller:

“Tja, hvordan vet jeg om en lærer er støttende? Du føler det jo når du får den hjelpen du trenger. Og de setter seg ned ved siden av deg for å vise hvordan du skal løse oppgaven, og de forsikrer seg om at du har forstått oppgavene før de går videre. Da føler jeg at en lærer er støttende”.

En lærer som viser at han bryr seg om elevene er viktig for at elevene skal trives på skolen (Drugli, 2012), og her opplever både Jonas, Jessica og Gina at læreren bryr seg om dem, og støtter dem. Læreren ser når de trenger hjelp, og gir elevene den hjelpen de behøver. Han forsikrer seg om at elevene har forstått oppgaven før de går videre i arbeidet. Her blir elevene anerkjent som elever og får den hjelpen de har krav på som skoleelever i en klasse.

4.1.4 Kjennetegn på manglende støtte fra lærer

Det er viktig for elevene på skolen å bli sett, både av lærere og medelever. Det som gikk igjen hos noen av elevene jeg intervjuet i forkant av denne studien, var at de opplevde at de ikke fikk hjelp av læreren i skoletimen. Det kunne være både i klasserommet og ute på verkstedet. Det å ikke bli sett kan oppleves som krenkende og man føler man blir fratatt sin selvrespekt. Det igjen kan virke inn på hvordan den eleven som blir oversett, oppfatter seg selv. Jeg har valgt å gjengi hvordan to av elevene opplevde at læreren ikke så dem.

Jessica:

“Jeg føler at den læreren som jeg har dårligst relasjon til bryr seg ikke noe om meg. Han går rundt til alle elevene, og hvis du står der, etter en time i verkstedet, med hånden oppe og spør om han kan hjelpe deg, så sier han bare at han kommer snart, men så kommer han aldri. Til slutt må jeg be de andre elevene om hjelp, de som allerede har gjort oppgaven”.

Ingeborg føler at hun ikke blir “sett” av læreren:

“Det er en lærer jeg ikke har så godt forhold til, og det er fordi jeg føler at jeg ikke blir sett. Hvis jeg prøver å snakke til læreren, så går han bare bort og hjelper en annen elev. Og hvis jeg spør flere ganger om hjelp, og har hånden oppe, så skal den personen bare hjelpe alle andre utenom meg. Han sier alltid: jeg kommer snart, men plutselig er timer over, og han kom aldri og hjalp meg.”.

Her opplever elevene å ikke bli sett av sin lærer. Han hjelper de andre i klassen, men ikke Jessica og Ingeborg. Begge har forsøkt gjentatte ganger å få lærerens oppmerksomhet, men han hjelper alle andre. Elevene får ingen god relasjon til denne læreren og læreren gjør heller ikke noe forsøk på å hjelpe elevene. Her opplever elevene krenkelser fra lærerne, de blir ikke “sett” og de får ikke den hjelpen de har krav på i skoletimene.

4.1.5 Viktig for en god lærer-elev relasjon

Det å ha en god relasjon til læreren er viktig både for elevens læring men også for elevens motivasjon. Her er hva elevene jeg intervjuet fremhevet som viktige faktorer for å få en god relasjon til sine lærere:

Erik:

“Tror det er viktig at jeg oppfører meg, og sånt. At jeg viser respekt for læreren. Jeg har en lærer som jeg har diskutert med, det er ingen i klassen som liker ham, og en gang begynte han å diskutere med meg, og vi kranglet. Etter det har det vært litt opp og ned mellom han og meg. Men han viser meg respekt, så lenge jeg viser ham respekt”.

Jessica:

“Viktig at han aldri er sur, og at han bryr seg om elevene, og at alle respekterer han på grunn av det. Og at læreren bryr seg litt mer om elevene liksom. Og at vi vet at de bryr seg om oss”.

Ingeborg:

“De må kunne samarbeid og kommunisere med elevene. At for eksempel hvis me elever ikke vet hvordan vi skal løse en oppgave, så forklarer de det på en skikkelig måte slik at vi forstår det”.

Jonas:

“Lærerne må være kjekke og villige til å hjelpe deg. De må ikke være sinte, at de ikke hever stemmen og ikke begynner å kjeft. At de er hyggelige og virker interessert i å hjelpe deg”.

Gina:

“Det viktigste for meg er at læreren ser meg på en måte. Og forstår meg. Eh, vet ikke egentlig. Jeg føler på en måte at det er det viktigste. At de hører etter hva du sier, og at de hjelper deg når du trenger hjelp”.

Læreren spiller en viktig rolle for elevene og her brukte elevene ord som respekt, bryr seg om elevene, være villige til å hjelpe og at de ser elevene. Elevene syntes at samarbeid og kommunikasjon var viktige faktorer for å få til en god relasjon, og det viser at elevene er opptatt av hvordan læreren behandler dem. De fremhevet også at det var viktig at lærerne var vennlige og ikke hevet stemmen mot elevene.

4.2 Avgjørende trekk ved relasjonen til medelever

4.2.1 Kjennetegn på en god relasjon til medelever

For mange elever er ikke skolen bare en læringsarena, men også en sosial arena hvor de møter nye venner. Elevene fortalte om både gode og dårlige relasjon til medelever. Elevene trakk frem positive faktorer de mente skapte en god relasjon som for eksempel at de er hyggelige med hverandre, og at de støtter hverandre. Erik trakk frem høflighet som viktig for å utvikle en god relasjon:

“Det er viktig at vi er hyggelige med hverandre, og at vi er venner. At du hilser på de som går i klassen din, og at de snakker med deg og du snakker med dem”.

Ingeborg fremhever også betydningen av høflighet når hun skal beskrive hva hun synes er viktige faktorer for å få til en god relasjon til sine medelever:

“Det er viktig at vi er hyggelige med hverandre, at vi smiler, og sier god morgen til hverandre”.

Erik viser at relasjonsskaping er en toveisprosess og at kvaliteten på relasjonen avhenger av innsats fra begge parter. Også Gina viser at kvaliteten på en relasjon avhenger av innsatsen fra minst to parter.

“Jeg tenker at det er viktig å være kjekk og positiv med medelevene mine, og håpe at de er kjekke med deg tilbake. Ikke være stygge med hverandre og ikke mobbe hverandre. At alle gjør en innsats for at vi skal ha det kjekt sammen”.

Jessica:

“At vi støtter hverandre synes jeg er ganske bra. Vi har et veldig godt miljø i klassen, fordi i begynnelsen av skoleåret hadde vi sånn MOT, og det hjalp mye for å få et godt miljø i klassen. Også viktig at vi kan stole på alle i klassen og på at de alltid er der. Og hjelpe dem til å bli i bedre humør, men av og til så trenger vi det selv også liksom”.

Ingeborg:

“Det er viktig at vi kan fortelle hverandre alt, og at vi har felles interesser, også ting som vi kan gjøre utenfor skolen, som for eksempel mekke på moped, eller gå på kino”.

Her forteller eleven om hva de synes er viktig for å ha en god relasjon til sine medelever. Ting som går igjen er å kunne snakke med hverandre om alt, være høflige med hverandre, det å stole på hverandre og det å ha felles interesser. Funnene viser også at elevene vektlegger ting som å være kjekke mot hverandre og at det går begge veier, hvis de er kjekke med medelevene så er medelevene kjekke tilbake.

4.2.2 Positive faktorer - gjøre ting sammen

En annen ting som elevene syntes var viktig i relasjonen til sine medelever var å gjøre ting sammen, både i skolen og utenfor skolen. Erik forteller om den eleven han har best relasjon til:

“Jeg har kjent Jon siden før me begynte på skolen, jeg var sammen med lillesøsteren hans før, og da var jeg mye hjemme hos dem. Så ble jeg kjent med Jon, og etter det har me alltid vært close, akkurat som brødre. Vi kan snakke om alt mulig, og vi gjør ting sammen, og sånt.”

Jessica forteller om den eleven hun har best relasjon til på skolen, og det er Kari. Da jeg ba henne beskrive forholdet hun hadde til denne medeleven fortalte hun:

“Kari er alltid der. Jeg kjente henne ikke før jeg begynte på skolen, men siden jeg traff henne her, har vi vært veldig gode venner. Vi har snakket mye på facebook, vi sitter med hverandre i timene hele tiden. Noen ganger følger vi ikke med i timene når vi sitter i lag. Når læreren sier vi skal sitte stille og følge med, så gjør vi det. Hun er alltid positiv når jeg møter henne, og vi møter hverandre med smil og klem”.

Gina forteller om den medeleven hun har best relasjon til:

“Jeg har best relasjon til Emilie i klassen. I begynnelsen var hun alltid alene, men så ble jeg kjent med henne, jeg dro henne med på ting, og ettehvert ble vi gode venner, også på fritiden. Hun støttet meg alltid i skolearbeidet, og jeg støttet henne, vi hjalp hverandre og vi møttes også på fritiden for å jobbe med skolerelaterte ting. Vi har dager der vi er kjempeglade i hverandre, og vi har dager der vi ikke er så glade i hverandre, men sånn er det når du er så nær som vi er”.

Både Erik, Jessica og Gina har et nært forhold til en medelev, og de kan snakke om alt mulig med denne eleven, og de støtter hverandre i tykt og tynt. Det å oppleve anerkjennelse behøver ikke bare skjer innenfor familien, noen ganger møter man mennesker som du får et nært forhold til, selv om de ikke er i familie med deg. Det er nettopp et slikt forhold disse elevene beskriver her.

4.2.3 Følelsesmessige faktorer -nærhet

Da jeg analyserte datamaterialet var det ting som dukket opp som jeg ikke hadde spurt direkte om i intervjuet mitt. Blant annet ting som nærhet. Et par av elevene snakket om nærheten de følte til noen av sine medelever.

Erik forklarer det slik:

“Klassen din er på ein måte familien din”

Jonas forklarer forholdet han har til en medelev:

“Vi er veldig close - akkurat som brødre. Vi støtter hverandre på skolen, og hjelper hverandre på i og utenfor skolen, med skolearbeid, spiller dataspill, etc”.

Gina forteller:

“Vi har et kjempegodt forhold, noen dager er vi irritert på hverandre, mens andre dager er vi kjempeglade i hverandre. Når vi er irritert på hverandre, står det som regel ikke lenge på, det går som regel over etter et minutt eller to. Hvis jeg er lei meg, så drar hun meg opp og jeg gjør det samme med henne”.

Erik, Jonas og Gina har et nært forhold til den medeleven de har best relasjon til. Både Erik og Jonas bruker ord som familie og brødre når de beskriver forholdet sitt til medeleven, og det tyder på en nær relasjon. Gina bruker ordet kjempegodt om sitt forhold til den eleven som hun har best relasjon til. Her viser funnene at elevene opplever anerkjennelse i et nært forhold.

4.2.4 Negativ relasjon til medelever

Men elevene opplevde ikke bare positive relasjoner til sine medelever, de fortalte også om den relasjonen de hadde til sine medelever som ikke var så god.

Erik:

“Der er en i klassen jeg ikke kan fordra, vi pleier ikke å snakke til hverandre, han er fra Bergen, han er dum og sier mange unødvendige ting. Jeg går bare rett forbi ham når jeg treffer på ham i gangen eller i kantinen”.

Jessica:

“Jeg kjente ham fra ungdomskolen, og da likte han ikke meg, men da jeg kom i samme klasse med ham her på videregående skole lurte jeg på hvordan det skulle gå. Men første skoledagen sa han bare: Hei Jessica, og jeg bare tenkte what the fuck, hva har skjedd med ham i sommer, har han forandret seg helt? Men han er liksom opp og ned, noen ganger snakker han, mens andre ganger er han bare skikkelig sur, og han snakker ikke til meg”.

Gina:

“Noen ganger svikter folk deg. Jeg tenker av og til at nå har jeg funnet en skikkelig god klassevenninne og du føler at hun er positiv og stiller opp for deg, men så viser det seg at egentlig har hun bare gått rundt og snakket dritt om deg og da blir jeg skuffet”.

Her forteller elevene hvordan de opplever en dårlig relasjon til sine medelever. Faktorer som går igjen her er å ikke snakke til hverandre, eller å ikke vite hvordan humøret er fra den ene dagen til den andre. Videre snakker elevene også om å bli skuffet av oppførselen til medelever som ikke er som de trodde, men baksnakker medelever slik at den andre parten føler seg skuffet. Her viser funnene at elevene opplever krenkelser fra medelever i form av medelever som er i dårlig humør, eller medelever som baksnakker andre elever eller ignorering fra en medelev.

4.2.5 Negative faktorer - skulke sammen

Det å skulke timer betydde ikke alltid å ligge hjemme i sengen og sove, det kunne også bety å sitte på skolens bibliotek sammen med andre elever som også skulket, eller hadde fritime.

Erik forteller om sin opplevelse på skolen når han ikke går til en skoletime:

“Det er ikke sånn at jeg planlegger det på forhånd, det blir bare sånn, kommer an på hvem jeg treffer i biblioteket i friminuttene. Noen skulker, mens andre har fritimer, og da vil jeg heller være med dem enn å gå til time”.

Jonas:

“Jeg synes det er kjekkere å snakke med folk enn å sitte i et klasserom og høre på en lærer som maser. Dette gjelder i alle fagene, ikke bare noen fag. Argh, det er så mye som går over hodet på folk, derfor synes jeg det er kjekkere å sitte i biblioteket der jeg kan snakke om noe interessant”.

Både Erik og Jonas skulker sammen med andre elever, og da opplever de et slags fellesskap med andre medelever, som også sitter på biblioteket istedenfor å gå til time. Jonas blir ikke anerkjent i klasserommet fordi han skjønner ikke undervisningen, den går over hodet på han, og den er ikke tilrettelagt til hans nivå. Han får ikke den undervisningen han har krav på. Når han skulker sammen med andre elever, og de sitter på biblioteket istedenfor å gå til time, opplever han anerkjennelse i denne bibliotekgruppen. Noen av dem går ikke til time, de vil heller sitte på biblioteket og snakke om noe kjekt. Sammen med andre elever, eller “skulkere”, opplever de en slags anerkjennelse som deltagere i denne gruppen. .

4.2.6 Negative faktorer – mobbing

Da jeg intervjuet elevene brukte jeg intervjuguiden, og jeg spurte ikke spesifikt om noen ble mobbet. Jeg ba dem fortelle om den eleven de følte de hadde dårligst relasjon til, og to av elevene fortalte om både mobbing og fysisk vold. Ingeborg forteller om en medelev som mobbet henne på ungdomsskolen, og som hun endte opp i samme klasse med da hun begynte på videregående skole. Hun beskriver forholdet hun har til denne medeleven:

“Vi snakker ikke sammen, og noen ganger er han skikkelig sur på meg. Jeg har prøvd å snakke med ham mange ganger, men han vil ikke snakke til meg. Det er iallefall sånn jeg føler det, for han snakker til alle de andre i klassen, og han er hyggelig med

dem, men meg svarer han ikke i det hele tatt, og han viser tydelig at han ikke liker meg. Det får meg til å føle meg litt utenfor”.

En av elevene jeg intervjuet, Jessica, fortalte at hun hadde blitt banket opp av en medelev i begynnelsen av skoleåret. Senere var hun blitt stengt inni et skap på avdelingen av en annen jente. Jeg gjengir her hennes historie:

“Elevene her på skolen lager drama hele tiden, det skjer mye dritt hver dag. Det har vært mange slosskamper her på skolen, og i begynnelsen av skoleåret var det en annen jente som slo meg. Det skjedde i gangen, i et av friminuttene. En annen gang ble jeg låst inni et skap, også det av en annen jente. Jeg hadde snakket med han som var kjæresten hennes tidligere, og hun ble sjalu. Så hun låste meg inni skapet på avdelingen. Men da jeg meldte ifra til skolen, ble hun utvist noen dager, og hun har ikke lov å gå på biblioteket på skolen”.

Alle har rett til å ha det bra på skolen, men det Ingeborg og Jessica beskriver her tyder ikke på at alt er som det skal være på en skole. Ingeborg opplevde å ikke bli snakket til av en medelev, som snakket til alle andre enn henne. Det får henne til å føle seg utenfor. Jessica opplevde å bli stengt inni et skap av en annen medelev, fordi hun hadde snakket med han som var kjæresten til denne medeleven på facebook.

4.3 Oppsummering funn

Funnene viser at alle elevene opplevde å bli anerkjent i skolen, både av en lærer og en medelev. Samtidig opplevde alle elevene også ulike former for krenkelser fra både lærere og medelever. De ble anerkjent av en lærer som de kunne snakke med om alt mulig, som forstod dem og som gjorde alt han kunne for at de skulle få den hjelpen de trengte. De opplevde også å få den nødvendig lærerstøtten for at de skulle føle seg inkludert på skolen. Fra medelever opplevde de også anerkjennelse i en god elev-elev relasjon, et par elever opplevde også nærhet til sine medelever, og de gjorde ting sammen, både på skolen og i fritiden.

De opplevde også krenkelser fra elever i form av fysisk vold, mobbing, baksnakket og ignorert, blant andre ting. Fra lærere opplevde de også krenkelser. De ble ikke "sett" av læreren, noen opplevde at bare de flinke elevene fikk de kjekke jobbene i verkstedet, noen fikk ikke den hjelpen de trengte i skoletimene, og et par stykker oppgav at en av grunnene til at de noen ganger skulket timen var fordi de ikke hadde noen god relasjon til den læreren de hadde i den timen.

5.0 DRØFTING AV FUNN

I denne delen vil jeg drøfte de funnene jeg gjorde i intervjuene med elevene, og sette de opp mot teorien til Axel Honneth som jeg har beskrevet i kapittel 2, samt tidligere forskning. Utgangspunktet for studien var å undersøke hvilken anerkjennelse og krenkelser elever med høyt fravær opplevde av lærere og medelever i skolen. I forrige kapittel beskrev jeg de funnene som ble gjort, og de elevene jeg intervjuet opplevde både anerkjennelser og krenkelser, både av lærere og medelever. De opplevde å bli anerkjent av minst en lærer og en medelev, samtidig som de beskrev krenkelser som ble gjort mot dem, både av lærere og medelever. Fra medelever opplevde de blant annet anerkjennelse i form av nærhet, det å gjøre ting sammen både på skolen og på fritiden, støtte og oppmuntring. Fra lærere opplevde de anerkjennelse i form av blant annet å bli sett, bli respektert, få hjelp til å løse oppgaver, og kunne snakke med læreren om alt. Krenkelser fra medelever ble blant annet opplevd som ignorering (ikke bli snakket til), mobbing, fysisk vold og baksnakking. Krenkelser fra lærere ble opplevd som blant annet at eleven følte ikke at læreren så ham, eleven fikk ikke den hjelpen han trengte, han følte at bare de flinkeste elevene fikk de kjekkeste jobbene, og at læreren ikke hadde respekt for elevene.

En vellykket identitetsdanning er kjennetegnet av at individet oppnår selvtillit i den private sfære, selvrespekt i den rettslige sfære og selvverdsettelse i den solidariske sfære. Disse tre formene er en viktig del av dannelsingsprosessen til et menneske, og hvis et menneske ikke opplever disse formene for anerkjennelse, vil det medføre at mennesket føler seg krenket og at identiteten bryter sammen (Honneth, 2008). Gjennom livet er vi aktører i ulike sosiale fellesskap, det kan være i familien, gjennom ulike fritidstilbud, vennegjenger eller i en skoleklasse. Den tradisjonelle oppgaven til skolen er å sørge for at elevene får de skolefaglige kunnskaper og ferdigheter de har rett på. Men skolen skal også sørge for at elevene får de nødvendige kunnskaper til å møte livet både sosialt og personlig. Kunnskapsløftet (LK06) sier skolen skal ikke bare være fag, men også være identitetsdannende og bidra til at elevene får både en personlig og sosial utvikling (Nordahl, 2010). Pettersen og Simonsen (2010, s. 26) mener skolen er en viktig arena som inngår i denne rettslige sfæren som binder staten og familien sammen.

5.1 AVGJØRENDE TREKK VED RELASJONEN TIL LÆRER

5.1.1 Anerkjennelse i lærer-elev relasjonen

Den første formen for anerkjennelse, og som Honneth mener er kjærlighet, er anerkjennelse i en intim ansikt-til-ansikt relasjon. Dette er anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008). Når Honneth snakker om kjærlighet mener han den følelsesmessige, gjensidige bekreftelsen som blant annet kjennetegner vennsksrelasjoner, foreldre-barn-relasjoner og lærer-elev relasjoner. Ifølge Jakobsen (2013) er vellykkede kjærlighetsrelasjoner et resultat av en gjensidig anerkjennelsesrelasjon, hvor det skjer en dannelsingsprosess og vi utvikler vår selvtillit (Jakobsen, 2013). I denne oppgaven har jeg valgt å tolke denne første formen for anerkjennelsen, nemlig kjærlighet, til å omfatte de familiære relasjonene som elevene mener de har til sine lærere og medelever.

Men hva er en god relasjon mellom en lærer og en elev? Når elevene forteller om den læreren de har best relasjon til på skolen, tolker jeg det slik at de opplever å bli erkjent og anerkjent i skolen av en lærer (Follesøy, 2010). Honneth bruker ordet kjærlighet når han beskriver anerkjennelse i privatsfæren, men dette begrepet må brukes med forsiktighet når man snakker om relasjon mellom lærer og elev. De elevene jeg intervjuet brukte ikke dette ordet, de brukte ord som: *kan snakke med ham om alt, han viser at han bryr seg, han er aldri sint*. Dette er også ord som beskriver følelser og gjensidighet.

Da elevene ble bedt om å beskrive den læreren de hadde best relasjon til på skolen oppga samtlige elever at de hadde best relasjon til kontaktlæreren sin. Dette er også den læreren som elevene stort sett har flest timer med i løpet av en uke. På yrkesfag er det vanlig å tilbringe mellom 10-15 timer sammen med kontaktlærer, da det stort sett er kontaktlæreren som underviser dem i yrkesfag. Erik beskrev at han kunne snakke med sin kontaktlærer om alt mulig, Jessica beskrev ham som at han brydde seg om elevene sine, og Gina beskrev ham som en person som var der for henne hele tiden. Den måten elevene opplever sin relasjon til kontaktlærer vil jeg si kan knyttes opp til hvordan Løvlie Schibbye omtaler anerkjennelsesbegrepet. Elevene snakker om kontaktlæreren sin som en som møter dem der elevene er, læreren er støttende overfor elevene og elevene føler de kan snakke med kontaktlæreren sin om alt (Schibbye, 2012). Her opptrer kontaktlærer med respekt i sitt møte

med elevene, og gjennom denne lærer-elev relasjonen blir eleven følelsesmessig bekreftet og opplever kjærlighet. Dette handler om selvtillit i den private sfæren, og er ifølge Honneth (2008) den første formen for anerkjennelse. Eleven utvikler selvtillit ved å bli anerkjent av læreren. Honneth (2008) bruker begrepet kjærlighet, og når elevene beskriver sine relasjoner til denne læreren så kan vi tolke det slik at det ligger sterke følelser i denne relasjonen.

Gjennom en følelsesmessig bekreftelse i blant annet relasjonen mellom lærer og elev vil eleven oppleve kjærlighet. Dette er den første formen for anerkjennelse som handler om selvtillit i den private sfæren (Honneth, 2008). Eleven vil utvikle selvtillit ved å bli anerkjent av andre, i dette tilfellet læreren, og vår identitet som behovs- og følelsesvesener vil bli styrket gjennom kjærligheten (Jakobsen, 2013). Sentrale elementer i begrepet anerkjennelse er oppmuntring og ros, og her viser funnene at gjennom anerkjennelse fra læreren fremmer en god lærer-elev relasjon. For å utvikle et godt selvilde er anerkjennelse nødvendig, og ved å oppnå anerkjennelse i en lærer-elev relasjon utvikler elevene selvtillit.

Kan vi bruke ordet kjærlighet når vi snakker om relasjonen mellom lærer og elev? Begrepet kjærlighet er lite brukt i profesjonell barneomsorg og knyttes i stor grad til private eller familiære relasjoner (Thrana, 2014). Det er likevel et poeng i Honneths teori at kjærlighet er ikke noe som bare tilhører private forhold, men at

”erfaringen av å bli elsket er for ethvert subjekt en nødvendig forutsetning for å delta i det offentlige liv”.

(Honneth, 2008, side 47-48)

Ifølge Saleebey (2006) og Stepney (2006) er et tema innen resilliansforskningen kjærlighet som kvalitet i relasjonen mellom sosialarbeider og ungdom. I en studie av Bernards (2006) blir kjærlighet og en omsorgsfull relasjon i arbeidet med ungdom med atferdsproblem fremhevet som en styrkefaktor (Thrana, 2014). Dette viser at selv om begrepet kjærlighet blir lite brukt i relasjonen mellom lærer og elev, er det likevel en aktuell dimensjon som kvalitet i denne relasjonen (ibid.).

En god lærer-elev relasjon er viktig både for læringen og motivasjonen til elevene. Når elevene ble spurt om hva de mente var viktig for å ha en god relasjon til sine lærere mente en av elevene at det var viktig at han oppførte seg bra og viste respekt for læreren. De andre

elevene fremhevet mer lærerens egenskaper for at de skulle få en god relasjon. Eksempler som elevene brukte var at læreren måtte ikke være sur, og læreren måtte bry seg mer om elevene samtidig som elevene visste at læreren brydde seg om dem. Læreren måtte være kjekk og villig til å hjelpe og de måtte ikke være sinte. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) i kapittelet som omhandler Læringsmiljø og klasseledelse står det blant annet:

“Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom”.

Her er en positiv relasjon mellom lærer og elev samt elevene i mellom en sentral faktor for å få til et godt læringsmiljø og elevene skal også oppleve blant annet anerkjennelse i skolen. Det elevene i denne studien beskriver som viktige faktorer for å få til en god relasjon mellom lærer og elev er nettopp at læreren viser at han bryr seg om elevene og på den måten opplever elevene trygghet. Læreren må hjelpe elevene med de tingene elevene ikke forstår, og på den måten opplever elevene å bli anerkjent og få tillit fra læreren. Anerkjennelse i den rettslige sfæren oppstår når mennesket aksepteres som fullverdig medlem av samfunnet med de plikter og rettigheter det medfører.

5.1.2 Lærerstøtte

Når elevene har en positiv relasjon til læreren sin fører det til at lærer bedre på skolen, og at de trives bedre på skolen. En slik relasjon er kjennetegnet blant annet av høy grad av støtte, nærhet, omsorg og respekt (Drugli, 2012). Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) har noen elementer som de mener beskriver en god relasjon mellom lærer og elev, og en av dem er at læreren gir støtte til eleven ved behov. For at en lærer skal kunne gi støtte til sine elever er det viktig at han kjenner eleven og at han er interessert i å følge utviklingen til eleven, både når det gjelder det faglige men også på det personlige planet. Videre vil en lærer vite når eleven trenger hjelp, eller når eleven klarer seg selv (ibid.). Elevene i denne studien hadde alle en lærer som de opplevde som støttende. Jonas opplevde læreren som støttende fordi han oppmuntret Jonas ved å si: bra jobba, du er flink, etc. Gina følte at hun fikk støtte fra læreren fordi han satte seg ned ved siden av henne og hun fikk den hjelpen hun behøvde for å løse en

oppgave. Jessica opplevde en lærer som støttende når han alltid var i nærheten for å se om hun fikk det til.

En sentral dimensjon i gode lærer-elev forhold er anerkjennelse. Anerkjennelse bygger på et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene, og selv om lærer og elev har ulike roller når de er på skolen, har de likevel rett til sin egen opplevelse av det som skjer i skolehverdagen, og er således likeverdige subjekter når det møtes i skolen. Men er de egentlig likeverdige når de møtes i skolen? En lærer har større makt enn elevene, som sentral voksenperson i tillegg til å være profesjonell og derfor er det viktig at en lærer bevisst på dette. Hvordan en lærer snakker og forholder seg til eleven har mye å si for hvordan eleven oppfatter seg selv (Drugli, 2012). Elevene utvikler seg gjennom hele skoletiden og de jobber også kontinuerlig med sitt eget selvbilde. Hvordan elevene oppfatter seg selv blir blant annet påvirket av hvordan de blir anerkjent av sentrale voksenpersoner, som for eksempel læreren. Det er derfor sentralt for elevene å føle seg verdsatt som menneske for å utvikle et positivt selvbilde.

Eksempel på krenkelser i den rettslige sfæren kan være mangel eller tilsidesettelser av rettigheter som eleven har i skolen, og negativ forskjellsbehandling (Pettersen og Simonsen, 2010). Et eksempel på negativ forskjellsbehandling kan være når en elev rekker opp hånda og ikke får hjelp av lærere, men han hjelper alle andre elever. Jessica fikk ikke den faglige støtten av læreren hun hadde i verkstedet. Ifølge undersøkelsen “Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon - skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” var lærers støtte den faktoren som ble hyppigst fremhevet av elevene (Bø og Hovdenak, 2011). Lærers støtte ble uttrykt som at lærer var imøtekommende og villige til å hjelpe elevene med skolefagene.

5.1.3 Urettferdig behandling

Det er mange ulike anerkjennelseserfaringer som skjer i skolen, og lærerrollen har stor betydning for elevenes selvfølelse (Natland og Rasmussen, 2012). En god lærer engasjerer seg ikke bare faglig i elevene, men eleven opplever omsorg, vennlighet og rettferdighet som en form for anerkjennelse. I analysen av datamaterialet ble jeg overrasket over opplevelsen et par av elevene hadde av noen av lærerne. Da de ble bedt om å beskrive den læreren de følte de ikke hadde noen god relasjon til kom det også frem at de ofte følte at den læreren

behandlet elevene på en urettferdig måte. Jonas opplevde at de var de flinkeste elevene som fikk de kjekkeste jobbene da de var i verkstedet, og de som ikke var så flinke måtte gjøre de letteste jobbene. Jessica fortalte om en annen lærer rev telefonen fra elevene hvis de satt og hørte på musikk. Elevene følte seg urettferdig behandlet av disse lærerne som ikke behandlet dem med respekt. Både Jessica og Jonas fortalte at det var i disse timene med denne læreren de hadde mest fravær.

Det å utvikle et tillitsforhold til elevene kan ta lang tid å bygge opp, og kan ødelegges ved svært enkle grep (Nordahl, 2010). Hverken Jonas eller Jessica opplevde en god relasjon til disse lærerne, og derfor vil denne relasjonen virke inn på både elevenes oppfatning av skolen, men den vil også ha innvirkning på læringen til elevene. I disse to tilfellene blir hverken Jonas eller Jessica anerkjent av læreren, og her viser funnene i undersøkelsen krenkelser i privatssfæren. Utdanning er mer en læreplaner og karakterer, det er også møter mellom elever og lærere. Anerkjennelse hvor en elev føler at en lærer bryr seg følelsesmessig, og som opptrere støttende er ikke bare et privat fenomen, slik det fremstår hos Honneth, men det er også viktig for å få til en god relasjon mellom lærer og elev. (Jakbosen, 2013). Krenkelse i privatssfæren kan føre til manglende selvtillit. Videre er det også en krenkelse i den rettslige sfæren, da det fremgår av opplæringsloven (1998) § 9a:

“Alle elever har rett til “eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”.

En lærer som bare gir de flinke elevene kjekke oppgaver i verkstedet og lar de mindre flinke elevene bare få kjedelige oppgaver fremmer ikke et godt psykososialt miljø. Han fremmer ikke trivsel og læring ved å forskjellsbehandle elevene. Dette kan føre til at elevene opplever manglende selvrespekt. Hva med fraværet til Jonas og Jessica? Funnene viser at de har mest fravær i de timene de har den læreren de har dårligst relasjon til. Ville de hatt mindre fravær hvis de hadde kommet bedre overens med læreren? Flere studier viser at forholdet mellom lærer og elev er vesentlig for elevens resultater på skolen samt de skolefaglige interessene (Bø og Hovdenak, 2011). Nøkkelen til en meningsfylt fremtid ligger i utdanning og gjennom utdanning spiller læreren en stor rolle for eleven. I prosjektet “Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon - skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” ble 18 elever i tiende klasse ved to ungdomskoler i Oslo intervjuet om hva de mente kjennetegnet en god relasjon mellom lærer og elev (Bø og Hovdenak, 2011). Her ble de

positive sidene ved relasjonen mellom lærer og elev fremhevet som viktig for elevenes læringssituasjon. Det blir ren spekulasjon å hevde at fraværet til Jonas og Jessica hadde vært lavere hvis de hadde hatt en god relasjon til sin lærer, til det er datagrunnlaget for lite.

5.1.4 Usynlighet

Det å bli “sett” på skolen, av både lærere og medelever, er en viktig faktor for skoleelever. Da jeg intervjuet elevene i denne studien var det flere av dem som fortalte om hvordan de opplevde å ikke få hjelp av læreren i skoletimene. Dette kunne skje både ute på verkstedet og i klasserommet. Når en elev føler at han ikke blir sett, kan det oppleves som en krenkelse som igjen kan føre til at man blir fratatt sin selvrespekt. Videre kan det virke inn på hvordan eleven som blir oversett oppfatter seg selv. Jessica følte ikke at læreren brydde seg om henne, selv om hun rakk opp handen når de var i verkstedet, så fikk hun ikke hjelp. Læreren sa han skulle komme bort til henne, men han kom aldri. Til slutt måtte hun be noen av de andre elevene om hjelp. Gina følte også at hun ikke ble “sett” av læreren. Hvis hun hadde hånden oppe i timen fordi hun behøvde hjelp, fikk hun det ikke, men læreren hjalp de andre elevene.

Når en lærer går inn i en klasse er det ikke bare en skoleklasse han møter, men der sitter enkeltmennesker med sammensatte behov. Utfordringen til læreren blir å bruke sin pedagogiske kunnskap til å kvalitetssikre undervisningen slik at eleven får den undervisningen han har krav på (Pettersen og Simonsen, 2010). Det at elevene ikke opplever å bli sett av læreren, eller anerkjent at de trenger hjelp, beskriver Honneth som krenkende, at noen blir fratatt sin selvrespekt. Dette kan igjen føre til at den som blir oversett får en negativ oppfatning av seg selv:

«Å bli nektet sosialt gyldige rettskrav betyr at den enkelte ikke får innfridd sin intersubjektive forventning om å bli anerkjent som et subjekt som er i stand til å foreta moralske vurderinger. Erfaringen av å nektes rettigheter faller derfor typisk sammen med tap av selvrespekt, det vil si evnen til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner» (Honneth 2008, s. 142).

Den tilnærmingen som Honneth har til tillit og kjærlighet i den privatsfæren gir innsikt for de profesjonene som jobber med barn og voksne, som for eksempel lærerprofesjonen (Pettersen og Simonsen, 2010). Hvordan en lærer oppfører seg overfor en elev kan ha stor betydning for eleven. Denne uttalelsen

“Det verste var å ikke bli sett av de voksne”

(Pettersen og Simonsen, 2010, side 26)

ble ofte uttalt av mennesker som hadde vokst opp under vanskelige forhold, som for eksempel barnehjemsbarn, og dette kunne være en sår opplevelse. Det finnes flere eksempler opp gjennom historien hvor den herskende klassen gir uttrykk for sin sosiale overlegenhet overfor tjenerne ved å late som om de ikke “ser” dem (Honneth, 2003). Det kunne for eksempel være at de adelige hadde lov til å kle av seg foran tjenestefolkene. De adelige anså ikke tjenestefolkene for å være tilstede, de var på en måte usynlige for dem, derfor kunne de kle av seg foran dem.

I prosjektet “Ung i jobb” ble over 200 ungdommer som hadde avbrutt skolegangen intervjuet om blant annet hvorfor de hadde sluttet skolen. Artikkelen “Jeg var ganske usynlig” bygger på historiene til syv av disse ungdommene (Natland og Rasmussen, 2012). På skolen opplevde de seg selv som usynlige og i den sammenhengen ble lærerrollen understreket som betydningsfull. De skilte mellom gode og dårlige lærere, og den gode læreren var den læreren som så eleven samtidig som han engasjerte seg faglig overfor eleven. Disse elevene opplevde anerkjennelse gjennom en lærer som viste omsorg, vennlighet og rettferdighet samtidig som han “så” eleven (ibid.).

5.2 AVGJØRENDE TREKK VED RELASJONEN TIL MEDELEVER

5.2.1 Anerkjennelse i relasjon til medelever

Alle elevene beskrev en medelev som de hadde en nær relasjon til, og som de opplevde å være sterkt knyttet til. Denne eleven var de sammen med både på skolen og på fritiden, og de følte de kunne snakke med hverandre om alt. Elevene selv brukte ord som blant annet: *vi kan*

snakke om alt mulig sammen, gjøre ting sammen, vi støtter hverandre og trøster hverandre. For elevene fremstår det å ha sosial kompetanse til sine medelever som mer viktig, enn å ha sosial kompetanse til lærere og andre voksne (Nordahl, 2010).

Både Erik og Jessica har et nært forhold til en medelev, og de kan snakke om alt mulig med denne eleven, og de støtter hverandre i tykt og tynt. Anerkjennelse i den private sfæren er ikke bare knyttet opp til familien, men også til vennskap, og her bygger elevene opp grunnleggende selvtillit gjennom emosjonell anerkjennelse i kjærlige relasjoner til personer som står dem nær (Kermit, 2012). Både Erik og Jessica opplevde å bli anerkjent av en medelev som de hadde et nært forhold til.

En undersøkelse fra 2014 viser at ensomhet og sosial relasjon til lærer stod for over 25 % av frafallet i videregående skole. Den sterkeste faktoren var ensomhet (Frostad & Mjaavatn, 2014). Etterhvert som man blir eldre blir den sosiale relasjonen til jevnaldrende mer og mer viktig, og når man kommer i videregående skole betyr de jevnaldrende mer for deg enn både lærere og foreldre. Ifølge Mjaavatn kan det få alvorlige konsekvenser hvis du ikke føler deg hjemme sammen med dem (Wolden, 2014.). Funnene i denne undersøkelsen viste at samtlige elever opplevde at de hadde en god relasjon til en annen medelev.

5.2.2 Høflighet

For mange barn og unge er ikke skolen bare en læringsarena, men det er også en sosial arena. Her treffer de andre elever, og de former vennskap som de bruker mye tid på å opprettholde. For de fleste elevene er klasserommet det stedet hvor den sosiale deltagelse skjer (Nordahl, 2010). Elevene jeg intervjuet var opptatt av å være høflig mot sine medelever, og både Erik og Ingeborg mente at det var viktig å være hyggelige mot medelevene sine og håpe at de var hyggelige igjen. De trakk også frem ting som å hilse på hverandre og at de sa god morgen når de møttes på skolen om morgenen. Jessica la vekt på at ingen måtte være stygge med hverandre og at alle måtte gjøre en innsats for at de skulle ha det kjekt sammen.

Elevene viser at relasjonsskaping er en toveisprosess og at kvaliteten på relasjonen avhenger av innsats fra begge parter. En anerkjennende væremåte blant elevene handler om å kunne

lytte, forstå, tolerere og bekrefte hverandre (Schibbye, 2012). Både Erik og Ingeborg mente at de måtte være hyggelige mot sine medelever og håpe de var hyggelige tilbake. Gina mente det var viktig å være kjekk og positiv mot medelevene og håpe de var kjekke med deg tilbake. Ved å være hyggelige og positive mot hverandre bekrefter elevene hverandre ved å oppføre seg høflig og på den måten viser elevene at de tolerer hverandre.

Når man blir verdsatt i den sosiale sfæren får man mulighet til å verdsette seg selv i fellesskapet som et likeverdig medlem til tross for at elevene har ulike talenter og egenskaper, Honneth, (2008). Ifølge Nordahl (2000) kommer betydningen av fellesskapet med jevnaldrende klart frem når elevene skulle vurdere sin egen sosiale kompetanse på skolen (Drugli, Flygare & Nordahl, 2016). Sosial kompetanse til jevnaldrende var mer vesentlig enn sosial kompetanse til lærere og andre voksne. For elevene var det viktig å ha sosial kompetanse til å kunne etablere vennskap slik at man kunne fremstå som sosialt attraktiv for andre medelever (ibid.). Dette bekrefter både Erik, Ingeborg og Gina ved å fremstå som hyggelige og kjekke medelever samtidig som de håpet å bli behandlet på en kjekk og hyggelig måte av medelevene.

5.2.3 Nærhet

Da jeg analyserte datamaterialet var det ting som dukket opp som jeg ikke hadde spurt direkte om i intervjuet mitt, blant annet ting som nærhet. Et par av elevene snakket om nærheten de følte til noen av sine medelever og til klassen sin. Erik sammenlignet klassen sin med familien sin, at det nesten var det samme. Jonas beskrev relasjonen han hadde til en medelev som “close”, at de var nesten som brødre. Hos Honneth (2008) er kjærlighet et sentralt begrep som ikke bare viser til seksuelle, romantiske og intime relasjoner, men som også kan gis et mer nøytralt innhold. Et eksempel kan være relasjoner som består av sterke følelser mellom få personer etter mønster av for eksempel vennskap (Follesø, 2010). Det er liten tvil om nærheten i relasjonene som blir beskrevet her, og referanser til familie og brødre viser til nærheten elevene opplever i disse relasjonene.

En skoleelev kan for eksempel oppleve anerkjennelse i samspill med lærer eller medelev (Natland & Rasmussen, 2012). Både Erik og Jonas opplevde her anerkjennelse av medelever,

men er det samme anerkjennelsen de opplever? Erik opplevde anerkjennelse i klassen, som kan referere til Honneths anerkjennelse i sosialsfæren, som dekker et fellesskap innenfor skolen. Her følte Erik seg verdifull som elev og er en viktig bidragsyter i den klassen han går. Jonas derimot opplever en annen form for anerkjennelse, nemlig anerkjennelse i kjærlighetssfæren eller privatssfæren. Honneth (2008) beskriver anerkjennelse i privatssfæren hvor relasjonene består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, og Jonas beskrev sin relasjon til en medelev som “close”, eller nær. Jonas vil derved styrke sin selvtillit ved å bli anerkjent i privatssfæren, og Erik vil få sin selvverdsetting styrket ved å bli anerkjent i den solidariske sfæren.

5.2.4 Skulke

Noen elever skulker timer på skolen, det går kanskje til første og andre time, så skulker de tredje og fjerde, men så møter de opp til de andre timene den dagen. To av elevene fortalte om sine opplevelser som gjorde at de skulket enkelttimer på skolen. Erik planla det ikke, men plutselig traff han på andre elever som hadde fritimer, eller som skulket slik som han, og da ble de sittende på biblioteket i stedet for å gå til time. Jonas syntes også det var kjekkere å sitte på biblioteket med andre elever enn å gå til time, men han syntes noen av fagene var vanskelige, og mye gikk over hodet på han. Da var kjekkere å sitte på biblioteket hvor han kunne snakke om noe interessant.

Både Erik og Jonas skulker sammen med andre elever, og da opplever de et slags fellesskap med andre medelever, som også sitter på biblioteket istedenfor å gå til time. Honneth (2008) skriver at ved å delta i for eksempel politiske aksjoner vil et individ gå fra å være “passivt tolerert fornedrelse” (side 172) og over til nytt positivt selvforhold. Eleven går på biblioteket fordi han føler undervisningen går over hodet på ham, han forstår ikke hva læreren snakker om. Her treffer han andre elever som sitter der av ulike grunner. Honneth beskriver dette som felles følelser av ringeakt. Noen av elevene sitter på biblioteket fordi de ikke forstår hva læreren snakker om i timen. Ved å treffe andre som er i samme situasjon får eleven tilgang til en ytringsform hvor han får en sosial eller moralsk verdi, og blir sosialt respektert (Honneth, 2008).

Det å knytte relasjoner til jevnaldrende er ofte knyttet til verdier og interesser som finnes i ulike kulturer i skolen (Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit, 2005). I noen klasser vil det være gode karakterer som gjør at elevene føler tilhørighet eller at de passer inn, mens andre klasser legger mer vekt på å ikke skille seg ut med å ha gode karakterer. De strategiene elevene bruker for å styrke sin sosial posisjon er ikke alltid i samsvar med hva læreren forventer av elevene. Det å være attraktiv i en sosial setting i en klasse kan være å vise problematferd, eller som i dette tilfellet, at eleven sitter på biblioteket og gjør andre ting enn å gå til klasserommet og få undervisning. Det er viktigere for en elev å ha sosial kompetanse til andre elever enn til en lærer eller andre voksne (ibid.). Den anerkjennelsen som elevene opplever i denne sosiale sfæren, ved å skulke sammen, gjør at elevene utvikler selvværd. Jonas velger å ikke gå til timene i noen fag fordi han føler at mye går over hodet på han når det gjelder undervisningen. Kan vi da snakke om en krenkelse i den rettslige sfæren? I opplæringsloven (1998) § 1-3 er det et uttalt mål at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev. I dette tilfellet virker det som om Jonas må tilpasse seg de formale kravene til skolen. Men hva hvis undervisningen ikke passer for Jonas, og han ikke får med seg det som foregår i klasserommet? Her burde Jonas fått et tilbud som var tilpasset ham, slik at han ikke fikk følelsen av at undervisningen gikk over hodet på ham.

Ifølge Mounteney og Johannessen (2009) viser noe forskning at selv om elevene skulker, så trives de på skolen. Selv om de skulker nå, kan det tyde på at de har videre ambisjoner om videre utdanning (Nordahl og Overland, 2013). Erik og Jonas skulker både dager og enkelttimer, men siden de ofte sitter på biblioteket istedenfor å gå til time sammen med klassen tyder det på at de trives på skolen. En elev har både rettigheter og plikter i skolen, og både Kunnskapsløftet (K06) og opplæringsloven gir uttrykk for at det er skolens ansvar at elevene både lærer og får en positiv sosial utvikling (Nordahl og Overland, 2013). Elevens rett til opplæring står fast i opplæringsloven, men pliktene en elev har på skolen er mer utydelige (ibid.). De fleste følger skolens regler om tilstedeværelse og deltagelse, men dette gjelder selvsagt ikke alle elevene.

Ifølge formålsparagrafen for grunnskole og videregående opplæring skal elevene utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjør at de mestre livet, samt utvikle holdninger som gjør dem i stand til delta i sosiale fellesskap med andre. For den enkelte elev kan dette bety at de kunnskapene de lærer i skolen skal danne grunnlag for deltakelse i arbeidslivet på et senere

tidspunkt. De sosiale ferdighetene som en elev tilegner seg i skolen skal på samme måte bidra til deltagelse i ulike sosiale arenaer senere i livet både privat og i arbeidslivet (ibid.).

5.2.5 Ignorering

Vil en negativ relasjon til medelever påvirke en elev? Sosial anerkjennelse blir stadig mer vektlagt, og for en elev vil det sosiale fellesskapet i klassen være viktig. Det å føle seg utestengt fra dette fellesskapet, kan oppleves som et nederlag for mange elever (Aamodt, 2014). Noen kan føle at de er mindre verdt som mennesker, og forskning viser at dette igjen kan føre til store helseplager. Erik fortalte om en medelev i klassen som han ikke likte. De pleide ikke å snakke til hverandre, og når han traff ham i gangen gikk han bare rett forbi. Jessica fortalte om en medelev som snakket til alle andre i klassen, men til henne snakket han bare av og til. Gina opplevde at noen medelever snakket bare dritt om andre og ble skuffet over det.

For å synliggjøre verdiene til fellesskapet bruker Honneth (2008) begreper som “lojalitet” og “solidaritet”, og innenfor det sosiale fellesskapet tar vi vare på hverandre og hjelper hverandre (Aamodt, 2014). Det er tydelig at disse elevene ikke oppnår dette fellesskapet sammen med de elevene de beskriver ovenfor. Hvordan en elev opplever seg selv er avhengig av den anerkjennelsen han får. Det å ikke bli anerkjent fører til at elevens identitet blir krenket, og det skaper en ubalanse i forholdet til andre medelever. En viktig faktor for anerkjennelse er nettopp at alle blir sett på som like viktige selv om man er ulik, og at man aksepterer likheter (Pettersen og Simonsen, 2010). Når Erik og hans medelev ikke snakker til hverandre, kan vi da snakke om anerkjennelse? Når en medelev roser en annen for godt utført arbeid i verkstedet, snakker vi om anerkjennelse. Eller når en elev sier noe hyggelig til en annen elev i klasserommet, snakker vi også om anerkjennelse. Tilsvarende kan vi snakke om mangelen på anerkjennelse når en elev ignorerer en annen elev, eller kommer med nedlatende bemerkninger (Follesø, 2010).

5.2.6 Mobbing

Da jeg intervjuet elevene og ba dem fortelle om den eleven de hadde dårligst relasjon til fortalte Ingeborg om en medelev som mobbet henne. Det var ikke slik at han kalte henne for ting, eller plaget henne fysisk, det gikk heller på at han ikke snakket til henne. Hun hadde forsøkt å snakke til han flere ganger, men han var bare sur på henne. Han var hyggelig med alle de andre i klassen, men ikke med henne. Han hadde mobbet henne da de gikk på ungdomskolen, men da de kom på videregående snakket han ikke til henne.

For barn og unge som møter mobbing i skolen kan det medføre store konsekvenser. Mobbingen kan bestå i uskyldige kommentarer eller at en elev blir oversett av andre elever. Praktisk sett kan krenkelsene rangere fra ringeakt i kjærlighetssfæren til misaktelse (Honneth, 2008). Eksempler på misaktelse kan være utestenging, at en elev ikke snakker til en annen elev og gir denne følelsen av at han ikke er bra nok.

Elevens psykososiale miljø på skolen blir konkretisert i opplæringsloven (1998) § 9a hvor det står at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. I denne studien viste funnene at Ingeborg ble mobbet av en medelev. Når det gjelder forekomsten av mobbing varierer denne mellom ulike studier og dette kan skyldes hvordan mobbing blir definert i de ulike undersøkelsene (Idsøe og Idsøe, 2016). Ifølge Munthe og Vaaland (2004) og Roland (2002) opplyser mellom fem og ti prosent at de opplever mobbing ukentlig eller oftere. Berger (2008) viser til studier hvor prosenten av de som blir mobbet er helt oppe i 32 prosent (ibid.). Mobbing kan likevel sette spor hos de som blir utsatt for det, enten det skjer ofte eller bare en sjelden gang.

Konsekvenser av å bli mobbet kan være at ofrene opplever tap av tillit til andre mennesker, de kan for eksempel isolere seg sosialt og i noen tilfeller kan det føre til at de ikke går på skolen. Analysen av elevundersøkelsen skoleåret 2016/2017 viser at 1.5 % av jentene i videregående skole (VG1) opplyser at de blir mobbet i form av å bli holdt utenfor eller baksnakket av andre (Wendelborg, 2017). Når man hører tallet 1.1 % så høres kanskje ikke det så høyt ut, men for den andelen av elever som befinner seg i den ene prosenten vil det uansett være en 1.1 % for mye.

5.2.7 Fysisk vold

Krenkelser i privatsfæren kan være det som går på kroppslig identitet som for eksempel ringeakt, tortur, voldtekt og det som omfattes av fysisk mishandling. Ifølge Honneth (2008) er denne formen for ringeakt

“ikke den rent kroppslige smerten, men at smerten kobles til følelsen av å være fullstendig underlagt et annet subjekts vilje i den grad at man kan miste den sansemessige virkelighetskontakten” (side 141).

En av elevene jeg intervjuet, Jessica, fortalte at hun hadde blitt slått av en medelev i begynnelsen av skoleåret. Senere på skoleåret ble hun låst inn i et skap av en medelev fordi hun hadde hatt kontakt med kjæresten til denne eleven på facebook. Hun meldte da fra til skolen, og den andre eleven ble utvist fra skolen noen dager.

Både det å bli slått av en medelev, og bli låst inne i et skap av en annen medelev er eksempler på krenkelser i privatsfæren. Eleven som ble utsatt for disse overgrepene hadde ikke anledning til å forsvare seg, og var underlagt de andre elevenes vilje. Når noen blir utsatt for fysisk vold, for eksempel å bli utsatt for slag eller spark, er dette brudd på det mest grunnleggende selvforholdet, nemlig selvtilliten (Honneth, 2008). Denne formen for krenkelse fører ikke bare til fysisk skade men det ødelegger tilliten et menneske har til seg selv og omverdenen. Den er også et brudd på opplæringsloven, § 9a-1 hvor det står at alle elever har rett til:

“eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”.

Fysisk vold representerer ringeakt i privatsfæren, eller kjærlighetssfæren. Men i dette tilfellet vil det også representere ringeakt i den rettslige sfæren. Jessica hadde rett til et godt psykososialt miljø men denne retten ble krenket da hun ble slått av en medelev i begynnelsen av skoleåret. Hun opplevde heller ikke et godt psykososialt miljø da hun ble låst inn i et skap av en medelev på avdelingen. Anerkjennelse i den rettslige sfæren er knyttet til samfunnsinstitusjoner hvor mennesker har rett til å bli møtt med likeverd og respekt (Lund,

2017). Jessica ble ikke møtt med respekt på skolen når hun både ble slått og låst inn i et skap. Vi lærer å respektere oss selv gjennom vissheten om at andre respekterer våre rettigheter. I forbindelse med denne sosialiseringprosessen foregår dette som en intersubjektiv anerkjennelsesprosess. Et dårlig psykososialt miljø hvor fysiske krenkelser som forekommer kan virke negativt på utsatte elever. Relasjonene til medelever blir preget av utrygghet og sårbarhet. For elever som er utsatt for et dårlig psykososialt miljø kan føre til nedbrutt selvtillit og manglende selvverdsetting. Det kan videre føre til negative relasjoner til både medelever og lærere. Vi forbinder rettslig anerkjennelse med utviklingen av selvrespekt og Honneth (2008) knytter realiseringen av rettigheter til utviklingen av selvet, nemlig oppbyggingen av personens integritet. Mennesket lærer å respektere seg selv gjennom å bli respektert av andre som rettssubjekt (Jakobsen, 2013). Ved å ikke bli respektert i den rettslige sfæren kan virke skadelig på utviklingen av identiteten til en person i fellesskapsfølelsen, det å være i stand til å se seg selv om den del av de andre.

5.3 Oppsummering drøfting

Målet med denne masteroppgavene var å finne ut om i hvilken form elever med høyt fravær opplevde anerkjennelse fra sine lærere og medelever. Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse et grunnleggende behov i individets personlige utvikling, og denne studien har vist at elevene opplevde anerkjennelse av både lærere og medelever.

Den grunnleggende anerkjennelsen er ifølge Honneth (2008) den personlige og emosjonelle som bygger på gjensidig kjærlighet, tillit og omsorg. Først og fremst handler dette om relasjoner til foreldre og venner, men det handler også om de mellommenneskelige møtene. Hos informantene i denne oppgaven har vi sett at vennskap i klassen og gode relasjoner til medelever og lærere blir opplevd av samtlige. Disse gode relasjonene de har til sine medelever og lærere er viktige for utviklingen av selvtilliten og de er også viktige for at elevene skal føle tilhørighet i klassen og at de skal føle trygghet på skolen. Det blir derfor riktig å si at alle opplever anerkjennelse fra minst en elev og en lærer i privatssfæren. Men hva med tilbakeholdt anerkjennelse, eller krenkelse? Jessica fortalte om da hun ble slått av en medelev og låst inn i et skap i begynnelsen av skoleåret, dette representerer ringeakt i privatssfæren, og er den mest alvorlige av alle krenkelser. Noen av elevene følte seg krenket

av en lærer fordi han bare gav de kjekke oppgavene til de flinkeste elevene i verkstedet, noen følte at læreren ikke “så” dem, og noen følte de fikk ikke den hjelpen de trengte. Fra medelever opplevde de krenkelser i form av å bli ignorert, mobbet og i ett tilfelle, fysisk vold.

For å oppleve anerkjennelse i den solidariske sfæren er det nødvendig for eleven å bli verdsatt både kognitivt og emosjonelt i skolen. Ved å bli anerkjent i den solidariske sfæren utvikler eleven selvverd. En skoletime kan ses på som en “anerkjennelsesdialektikk”, det vil si som et spenningsforhold mellom kritikk og verdsettelse (Jakobsen, 2013, side 357). Læreren kan fremme elevenes selvtillit, selvrespekt og selvverd ved å anerkjenne dem i den private sfæren, rettssfæren og i den solidariske sfæren. Dette vil fremme motivasjon og mestring i en undervisningssituasjon. I motsatt fall eleven føle seg krenket gjennom kritikk og manglende anerkjennelse av læreren, noe som igjen kan føre til manglende motivasjon og mestring (Honneth, 2008).

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg søkt å finne svar på problemstillingen hvilken anerkjennelse elever med høyt fravær opplever fra sine lærere og medelever. Gjennom teori og empiri har jeg undersøkt hvilke relasjoner elevene har til sine lærere og medelever. Det å ha en god relasjon til lærer og medelev kan påvirke elevens opplevelse av anerkjennelse.

Gjennom opplevelsene til deltakerne i denne studien har jeg fått innblikk i hvilken anerkjennelse og krenkelse de opplever i skolen. Studien viser at samtlige deltagere opplever både anerkjennelse og krenkelse fra både lærere og medelever. De opplevde ikke å bli anerkjent av alle, men alle opplevde å bli anerkjent av noen.

Med bakgrunn i funnene fra denne studien er det nærliggende å tenke at anerkjennelse gjennom relasjon til lærer og medelever har betydning for en elevs fravær på skolen. Resultatene av undersøkelsen min kan tyde på en sammenheng her. Når enkelte av forskningsdeltagerne ikke går til time når de har en lærer de ikke har en god relasjon til, er det nærliggende å tenke at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens opplevelse av anerkjennelse.

Ved å dele sine opplevelser fra skolen, har elevene gitt meg større innblikk i deres verden. Det er spesielt et av utsagnene som har vist meg betydningen av å bli anerkjent. Det er utsagnet “det er viktig at lærerne bryr seg litt mer om elevene liksom”. Dette handler om anerkjennelse. Ved at læreren viser at han bryr seg om elevene, både personlig og skolefaglig gjør at elevene opplever å bli “sett” på skolen. Gjennom anerkjennelse opplever eleven en positiv identitetsbekreftelse som videre er grunnleggende for at eleven skal utvikle selvtillit. Når læreren viser at han bryr seg om eleven blir han noe mer enn bare lærer, og eleven kan oppleve anerkjennelse i den private sfæren i en god lærer-elev relasjon.

Denne undersøkelsen ble gjort i løpet av mai 2016, før de nye fraværsreglene ble innført. Hvilken data hadde jeg fått hvis jeg gjorde samme undersøkelse i dag? Hensikten med de nye fraværsreglene var å holde flere ungdommer på skolen, og vi vet jo ikke om hensikten med

dette ble oppnådd, etter så kort tid. Vi trenger mer forskning på det området før vi kan vite noe mer sikkert.

Da jeg intervjuet elevene spurte jeg kun om den læreren og medeleven de hadde best relasjon til. I ettertid ser jeg at jeg kunne stilt flere spørsmål om andre lærere og elever de hadde i skolen. Ved å kun spørre om den læreren og medeleven de hadde best og dårligst relasjon til, utelukket jeg flere andre som også kunne ha spilt en viktig rolle i elevens liv på skolen og som kunne spilt en rolle i elevenes opplevelse av anerkjennelse.

Denne studien er for liten til å kunne være generaliserbar. Det kan likevel hende at noen elever vil kunne kjenne seg igjen i det resultatene som har fremkommet i denne studien. Behovet for anerkjennelse er et grunnleggende behov som vi alle har, og det kan være spesielt viktig for elever med høyt fravær, slik at de på den måten blir værende i skolesystemet og ikke dropper ut. Det kan derfor være interessant med videre forskning rundt temaet anerkjennelse i skolen og hvilken betydning det har for elevens gjennomføring av videregående utdanning.

7. KILDER

Aamodt, Laila Granli (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bø, A.K og Hovdenak, S.S. (2011). *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2011, 11(1):69-85.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M.B., Flygare, E., Nordahl, T (2016). *Relasjoner mellom elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Follesø, Reidun (2010). *Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte viljen til endring?* Tidsskrift for ungdomsforskning 2010, 10(1):73-87.

Frostad, P. og Mjaavatn, P.E. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor?* Spesialpedagogikk, volum 79 (1)

Føns, S. (2007). "Retfærdighet - om anerkendelsesteori og omfordeling hos Nancy Fraser". Nordisk socialt arbeid Nr. 3, 2007, Vol 27, Side 194-204

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15. ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, John (2013). *Synlig læring*. Oslo: CappelenDamm AS.

Hernes, Gudmund. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo-rapport Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag

Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag A/S

Idsøe, E.C., Idsøe, T., (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109 - 119). Oslo: Universitetsforlaget AS

Jakobsen, J. (2013). *Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning*. I: I.S. Straume, (red.) *Danningens filosofihistorie*. (s. 357-368) Oslo: Gyldendal Akademisk

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, R. I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41- 60). Oslo: Universitetsforlaget.

Krane, V., Karlsson, B.E., Ness, O. & Kim, H.S. (2016): Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review.

Kvale, S., Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

LK(06). (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet 5.6.2017 fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=kunnskapsløftet>

Lund, A.B. (2017). Mangfold i skolen, en ressurs?. I Lund. A.B. (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-44). Oslo: Gyldendal Akademisk

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Natland, S. & Rasmussen, M. (2012): "Jeg var ganske usynlig". FONTENE Forskning 1/12, s. 4-18.

NEM (2010) Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag (2010:10) . Elektronisk publisert på www.etikkom.no 2010

NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005 - denne skal være her

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handling i skolen.* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., og Tveit, A. (2005). *Adferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> , 31.5.2017

Overland, T., og Nordahl, T. (2013). *Retten og plikten til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget

Pettersen, K.S. og Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon.* Oslo: Cappelen Damm.

Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi.* Oslo: Universitetsforlaget.

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

SSB – Statistisk Sentralbyrå: Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>, 5.6.2017

St.meld Meld.St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. (Oslo): Statsministerens kontor. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>, 31.3.2017

St.meld I Stortingsmelding 22 (2010-2011). *Læringsmiljø og klasseledelse*. (Oslo):

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec7>, 14.4.2017)

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

Thrana, H.M. (2014). *Kjærlighet – en anerkjennelsesrelasjon i arbeid med utsatt ungdom*. FONTENE Forskning 1/2014, s. 4-15.

Vislie, L. (2003). *Inkluderende opplæring: Idègrunnlag og politikk. Utopi-realist?* Spesialpedagogikk, nr. 6/03

Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/2017*. Hentet fra

https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen_elevundersokelsen-2016_rapport-fra-ntnu.pdf

Wolden, G (2014). *Ensomhet gir frafall i skolen*. Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF. Hentet fra <https://gemini.no/2014/11/ensomhet-gir-frafall-i-skolen/>, 31.3.2017

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.

8. VEDLEGG

Informert samtykke

Vedlegg 1

Intervjuguide

Vedlegg 2

Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3

Vedlegg 1

Forespørsel til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg henviser til tidligere samtale med sosialrådgiver på skolen din, og oversender deg informasjon om prosjektet.

Bakgrunn og formål

Jeg tar for tiden en master i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger, og i forbindelse med dette studiet skal jeg skrive en oppgave om elever med høyt fravær i videregående skole. Målet med studien er å bidra til å bedre kunne forstå elever med høyt fravær og deres relasjoner i skolen. Problemstillingen jeg vil undersøke er: Hvordan opplever elever med høyt fravær i videregående skole relasjonene til sine medelever og lærere?

Hva innebærer deltakelse i studie?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer enkeltvis å bli intervjuet av meg i ca en halv time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. Opplysningene som innhentes handler om egen oppfatning av relasjon til lærere og medelever, og om dere tror relasjoner har noen innvirkning på fraværet til elevene. Intervjuguiden kan fremvises til foreldre/foresatte om dette ønskes. Samtalen vil bli tatt opp på datamaskin/lyddopptaker og oppbevart sikkert og kryptert frem til prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjon du deler?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er veileder og meg selv som har tilgang på personopplysninger, og opplysningene og lydfilene vil bli lagret og oppbevart i passordbeskyttet mapper og programmer på datamaskinen. Kodingslisten på hvilke informanter som er hvem, vil bli oppbevart adskilt fra resten av datamaterialet. Denne listen blir makulert når masteroppgaven er levert i desember 2016. Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i denne oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.01.17. Personopplysninger blir anonymisert, ved at navn, koblingsnøkkel og e-postadresser vil slettes. I tillegg vil jeg slette lydfilene når prosjektet er ferdig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christine Ellingsen, på enten mail christineelli@gmail.com eller mobil 97517288. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har fått informasjon om studien og er villig til å delta. Deltagelse er frivillig, og jeg vet at jeg når som helst, uten å oppgi grunn, kan trekke meg fra studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Problemstillingen er:

- **Hvordan opplever elever med høyt fravær i videregående skole relasjonene til sine medelever og lærere**
-

Definisjon høyt fravær er ifølge sosialrådgiveren på min skole mer enn 5 dager udokumentert fravær. Jeg vil starte med å presentere meg selv, før jeg spør om jeg kan få ta lydopptak av intervjuet. Hvis eleven ikke synes det er greit, vil jeg skrive ned det som blir sagt, og jeg vil også prøve å få med nyansene i intervjuet, om eleven er nølende eller sikker. Jeg vil ta utgangspunkt i spørsmålene i denne intervjuguiden, men jeg vil også benytte anledningen til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Disse første spørsmålene er kun for å bryte isen, og for å prøve å få til et "godt" forhold til elevene jeg skal intervjuer.

- når tid begynte du på denne linjen
- hvilken utdanning har du fra før (VG1)
- hvordan trives du på denne linjen?
- hvorfor startet du på denne utdanningen

For å finne ut av relasjonen til lærere:

Fortell hva du tenker er viktig for at du skal ha en god relasjon til lærerne dine.
(du har trukket frem.... Kan du si noe mer om det?)
(er det andre ting du mener der viktig?... gjenta spørsmålene ovenfor...)
(hvordan vet du at dette er viktig?)

Fortell om den læreren som står deg nærmest. Hva er det som gjør at du føler at dere er nære?
(hvordan er det denne læreren møter deg? Hvordan møter du han/henne?)

Fortell om relasjonen til den læreren du har dårligst relasjon til.
(hvordan er det denne læreren møter deg?
Hvordan møter du han/henne)

Fortell om hvordan du vet om en lærer er støttende - avvisende - inkluderende
- ekskluderende - respektfull - dømmende

For å finne ut av hvilken relasjon de har til sine medelever:

Fortell om hva du tenker er viktig for at du skal ha gode relasjoner til de i klassen din.
(du har sagt at..... er viktig, kan du si mer om det?)
(er det andre ting du mener er viktig?..... kan du si noe mer om det?)

Fortell om den medeleven som står deg nærmest. Hva er det som gjør at du føler at dere er nære?
(hvordan er det denne eleven møter deg? Hvordan møter du han/henne?)

Fortell om relasjonen til den medeleven du har dårligst relasjon til.
(hvordan er det denne medeleven møter deg? Hvordan møter du han/henne)

Fortell om hvordan du vet om en medelev er støttende - avvisende - inkluderende - ekskluderende - respektfull - dømmende

Fortell om hva du tenker er gode relasjoner? Finnes det likheter mellom sånn du tenker at det skal være, og sånn det er i virkeligheten?

Fortell om fraværet ditt på skolen. Si også litt om fravær på ungdomskolen.

Noen sier det er sammenheng mellom høyt skolefravær og det at man har dårlige relasjoner til lærere og medelever - hva tenker du om det?
(hva er dine erfaringer?)

Disse spørsmålene skal være veiledende, og jeg vil benytte meg av sjansen til å stille tilleggsspørsmål underveis i intervjuet, hvis det blir åpning for det, eller hvis jeg er usikker på noen av svarene.

Dataene fra intervjuene vil bli analysert ut fra problemstillingen for å se om det finnes noen fellestrekk som gjelder alle elevene, eller om det er noen punkter som skiller seg ut fra de andre.

Ingunn Studsrød
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger



4036 STAVANGER

Vår dato: 29.04.2016

Vår ref: 48164 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.04.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

48164 Elever med høyt fravær i videregående skole
Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Ingunn Studsrød
Student Christine Ellingsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lis Tenold

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

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Christine Ellingsen christineelli@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48164

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men det må også fremgå navn og kontaktinformasjon til veileder førseamanuensis Ingunn Studsrød. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks